اكتساب اللغة الثانية
مقدمة عامة

SECOND LANGUAGE ACQUISITION
An Introductory Course

الجزء الأول

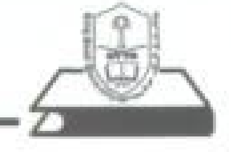
تأليف

سوزان م. جاس
Susan M. Gass

لاري سلينكر
Larry Selinker

ترجمة

د. ماجد الحمد



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

اكتساب اللغة الثانية

مقدِّمة عامّة

Second Language Acquisition: An Introductory Course

الجزء الأول

تأليف

سوزان م. جاس
Susan M. Gass
جامعة ميتشجان الحكومية

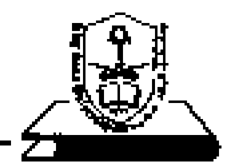
لاري سلينكر
Larry Selinker
كليّة بيربك، جامعة لندن

ترجمة

الدكتور/ ماجد الحمد

أستاذ مساعد في اللغة واللسانيات

قسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب - جامعة الملك سعود



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

هذه ترجمة عربية مصرح بها من مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

"Second Language Acquisition: An Introductory Course" 2nd Edition
By: Susan M. Gass and Larry Selinker
©2001, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

جاس، سوزان.

اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة/ سوزان جاس؛ لاري سلينكر؛ ماجد الحمد - الرياض، ١٤٣٠هـ.

٣٤٣ ص؛ ١٧سم × ٢٤ سم

ردمك: ٠ - ٤٦٠ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (مجموعة)

٧ - ٤٦١ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (ج١)

١- اللغات - تعليم (لغير الناطقين بها) أ. سلينكر، لاري (مؤلف مشارك) ب. الحمد، ماجد (مترجم) ج. العنوان

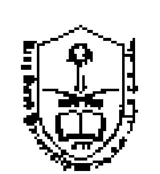
ديوي ٤٠٠،٧ ١٤٣٠/٢٤١٢

رقم الإيداع: ١٤٣٠/٢٤١٢

ردمك: ٠ - ٤٦٠ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (مجموعة)

٧ - ٤٦١ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (ج١)

حكمت هذا الكتاب لجنة متخصصة شكلها المجلس العلمي بالجامعة، وقد وافق المجلس على نشره - بعد اطلاعه على تقارير المحكمين - في اجتماعه التاسع للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ المعقود بتاريخ ١٤٢٩/١/٢٥هـ الموافق ٢٠٠٨/٢/٣م.



النشر العلمي والمطابع ١٤٣٠هـ

إهداء المترجم

أمي...

أهدي أول كتاب إليها ...

ابتهاجاً بذكرها...

واشتياقاً لعطرها...

وامتناناً لعمرها...

وكما قيل: "يبقى الإنسان طفلاً حتى تموت أمه، فإذا ماتت هرم"

رحمها الله...

ماجد

إهداء المؤلفيْن

إلى جوش، شريك حياتي، مع حبّي وعاطفتي العميقة.

سوزان جاس

إلى سول ومريم سلينكر

مثال الشجاعة والحكمة.

لقد توفي سول في ديسمبر ١٩٩٧م وأنا أفتقده.

لاري سلينكر

مقدمة المترجم

يحتلُّ حقل اكتساب اللغة، عموماً، موقعاً مركزيًّا في النظرية اللسانيّة الحديثة، إذ استنفدت الأسئلةُ حول ماهية النظام اللغويّ وكيف تُكتسب اللغة الكثيرَ من الأبحاث والدراسات في الخمسين سنةً الماضية. بل إن إحدى الظواهر الأساسية التي جاءت اللسانيات التوليدية لتفسيرها هي الطريقة التي تُكتسَبُ بها اللغة. فاكتساب اللغة في اللسانيات التوليدية فطريٌّ تقوم به أداةٌ خاصّةٌ في عقل الإنسان، ناقضةً بذلك ما كانت تنادي به النظرية السلوكية من أنّ تعلُّم اللغة عادةٌ كالعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من المجتمع المحيط به، اعتماداً على مبدأ المثير والاستجابة (انظر الفصل الثالث في هذا الكتاب).

ولقد امتدّ ذلك إلى حقل اكتساب اللغة الثانية، الحقل المهمّ في اللسانيات التطبيقية applied linguistics، الذي استمدّ أسسه ومبادئه ونظرياته من حقل اللسانيات أساساً، مما جعل الرابط بين اكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الأولى وثيق الصلة، إلى الدرجة التي جعلت العلماء والباحثين في كلا الحقلين يشتركون في كثير من الأفكار والنظريات الأساسيّة في أبحاثهم ودراساتهم، إنما كان مجال التطبيق مختلفاً. ومَن يتابع قراءة هذا الكتاب سيكتشف ذلك بلا ريب.

ويُعدُّ هذا الكتاب من الكتب الأعلام في حقله، ألّفه عَلَمان في هذا المجال هما: سوزان جاس Susan Gass ولاري سلينكر Larry Selinker، اللذان يعدّان من

مؤسّسي حقل اكتساب اللغة الثانية منذ ستينات وسبعينات القرن الميلادي الماضي، وما زالا يواصلان فيه حتى الآن. ويختصّ الكتاب بالقضايا الأساسيّة التي تتعلق باكتساب اللغة الثانية للراشدين، أو الكبار (في مقابل الأطفال أو مرحلة ما قبل البلوغ). وهو بذلك، كطبيعة الحقل عموماً، يتطرّق إلى قضايا كثيرة، تربط بين اكتساب اللغة وحقولٍ أخرى أهمها: اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية وعلم تعليم اللغات. وقد تضمّنت فصولُ الكتاب هذه القضايا، وكشفت ملابساتها، وفصّلت في الآراء العلمية بشكلٍ سلسٍ جذاب، دون تفصيلٍ مملّ، أو اختصارٍ مخلّ. فجاء الكتاب، سواءٌ في طبعته الأولى التي نُشرت عام ١٩٩٤م أم في طبعته الثانية عام ٢٠٠١م، مرجعاً أساسيًّا لكثيرٍ من طلبة الدراسات الجامعيّة الأوليّة وطلبة الدراسات العليا.

وقد كان هذا أحد الدوافع المهمّة وراء ترجمة الكتاب إلى العربية، إلا أن الدافع الأهمّ هو الفقر الواضح في الكتب والمراجع والأبحاث التي تنضوي تحت حقل اكتساب اللغة الثانية في المكتبة العربيّة، بل حقل اكتساب اللغة الأولى أيضاً، ومن هنا جاءت هذه الترجمة. فهو كتابٌ حديثٌ مفيد، لا يَستغني عنه طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في الجامعات العربية، خصوصاً في أقسام اللغة العربية وآدابها، وأقسام اللغة الإنجليزية وآدابها، وأقسام اللسانيات التطبيقية، وأقسام تعليم اللغات الثانية أو الأجنبيّة، وأقسام كليات اللغات والترجمة، وأقسام المناهج وطرق تدريس اللغات في كليات التربية، وغيرها من الكليات والأقسام التي تهتمّ باللغات وتعليمها وتعلُّمها. بل هو مفيدٌ أيضاً لطلاب أقسام علم الاجتماع وعلم النفس فيما يتعلّق بالجوانب النفسية والاجتماعية المصاحبة لاكتساب واستعمال اللغات الأولى والثانية.

ويميِّز هذه الطبعةَ، كما قال مؤلّفا الكتاب، الفصلان الجديدان المضافان إليها، وهما الفصلان ٤ و١١: اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الأطفال، وتعلُّم

اللغة الثانية في قاعة الدرس. بالإضافة إلى أن المؤلفين قسّما الفصل الخامس في الطبعة الأولى ليكُون الفصلين السادس والسابع في هذه الطبعة (اللسانيات واكتساب اللغة الثانية، والنحو العالميّ)، ليصبح مجموع الفصول في هذه الطبعة ١٤ فصلاً مقارنةً بأحد عشر فصلاً في الطبعة الأولى. كما يحتوي الكتاب فصولاً مهمة أخرى تدور حول تحليل معلومات اللغة البينية (وهي لغة المتعلم منذ بداية تعلّمه اللغة الثانية وحتى اكتسابه تلك اللغة) تحليلاً إحصائياً، وكذلك حول دور اللغة الأصلية في اكتساب اللغة الثانية. وهناك فصل عن دور المجتمع في اكتساب اللغة الثانية، وآخرُ عن المؤثّرات غير اللغوية في اكتساب اللغة الثانية، وغيرها من الفصول المهمة الأخرى.

أما فيما يختصّ بالمصطلحات، فقد استعملتُ ما كان منها مستقرًّا في مجال اللسانيات واكتساب اللغة الأولى والثانية والعلوم المتعلّقة بهما، وكان الاعتماد في ذلك على معاجم عدة، من أهمها:

١- بعلبكي، رمزي منير، ١٩٩٠م، معجم *المصطلحات اللغوية: إنكليزي — عربي*. الطبعة الأولى. بيروت: دار العلم للملايين.

٢- مبارك، مبارك، ١٩٩٥م، معجم *المصطلحات الألسنية: فرنسي — إنجليزي — عربي*. الطبعة الأولى. بيروت: دار الفكر اللبناني.

وربما كانت هناك محاولاتٌ لاستحداث مصطلحٍ عربيٍ غير موجودٍ في معاجم المصطلحات المتخصِّصة، مثل مصطلح *الاستنساخ* الذي يقابل مصطلح *replication*، وهي محاولاتٌ قليلةٌ على أيّ حال. وقد حاولتُ صارماً أن أحافظ على اطّراد استعمال المصطلح العربي نفسه حيثما ورد في الكتاب، إلا أن تلك الصرامة ربما تلينُ في قليلٍ من المواضع، خصوصاً أن المؤلِّفَيْن نفسيهما قد نوَّعا في استعمال مصطلحين أو أكثر لمفهومٍ واحد. فقد اُستعمل، مثلاً، مصطلحا *الاكتساب acquisition والتعلُّم learning* بالمعنى

نفسه تقريباً خلال الكتاب الأصل، وفي الترجمة كذلك، ما لم يُشَرْ إلى التفريق بينهما (انظر الفصل الثامن، وبالأخص ٨,٢,١). كذلك أُستعمل المصطلحان *البيانات اللغوية* و*المعلومات اللغوية*، في الطبعة العربية، مترادفَيْن في مقابل المصطلح الإنجليزي *linguistic data*. وينطبق الأمر نفسه على مصطلحي ***information*** و***knowledge***، فهما يقابلان المصطلحين العربيين *معلومات* و*معرفة* على التوالي، إلا أنهما ربما يُستخدمان مترادفين أيضاً، سواءٌ في لغة الكتاب الأصليّة أم في لغته العربية. وهذه أمثلةٌ فقط لما يرد في هذا الباب، وإن كانت قليلةً في المجمل.

وينبغي أن أشير هنا إلى أنني حرصت على ترجمة الأمثلة التي أوردها المؤلفان إلى العربية. فإذا كان المثال شاهداً على قضية تركيبيّة أو صرفيّة أو صوتيّة يعالجها الكاتبان، فقد أوردتُ المثال بلغته الأصلية مع ترجمته إلى العربية، ثم شرحتُ المقصود من الاستشهاد بذلك المثال، إذا لم يكن القصد واضحاً في سياق النص الأصلي. أما إذا كان المثال شاهداً على قضايا تتعلّق بتداوليّة اللغة، أو تأثير السياق الاجتماعي، أو المؤثّرات غير اللغوية وما أشبهها (انظر معظم الأمثلة في الفصول ٩، و١٠، و١١، و١٢)، فقد حرصت على نقل المثال إلى العربية دون إيراده باللغة الإنجليزية؛ وذلك أن القصد يظهر بالترجمة، ويصبح الفهم ممكناً دون الحاجة إلى إيراد المثال بلغته الأصلية. وأرى أن نقل معظم أمثلة الكتاب إلى العربية، أو شرح المقصود منها، مهمٌّ في توضيح القضايا التي عالجها المؤلفان في كتابهما، كي تتحقّق الفائدة المرجوّة للمهتمين بحقل اكتساب اللغة.

وأما الهوامش فكلها من عمل المؤلفَيْن إلا ما خُتمت بكلمة (المترجم)، فقد وضعتها لتفسير بعض قواعد النحو في العربية أو الإنجليزية، أو لتوضيح المقصود من إيراد بعض الأمثلة والشواهد ولم يكن ظاهراً في متن الكتاب، أو لذكر بعض المراجع عن اللغة العربية خاصةً فيما يتعلق بالقواميس اللغوية. وقد جاء في نهاية

الكتاب ثَبْتٌ بالمصطلحات العربية والإنجليزية، وفهرسٌ للمؤلفين، ثم فهرس الموضوعات أخيراً.[1]

وينبغي أن أشير في هذه المقدمة إلى أنني اطلعت بعد إتمام العمل على ترجمةٍ للطبعة الأولى من هذا الكتاب التي صدرت في ١٩٩٤م، قام بها محمد الشرقاوي وصدرت عن المجلس الأعلى للثقافة في مصر سنة ٢٠٠٣م ضمن المشروع القومي للترجمة الذي يتبناه المجلس. ولاحظت أن هناك فروقاً جوهرية بين هذه الترجمة التي بين يديك، أيها القارئ الكريم، وبين تلك الأخرى، لا بدّ من الإشارة إليها، ولو على عُجالة، في هذه المقدمة.

فأول الفروق أن الترجمة الحالية هي ترجمةٌ للطبعة الثانية من الكتاب الأصلي التي صدرت عام ٢٠٠١م، بينما كانت الأخرى ترجمةً للطبعة الأولى التي صدرت عام ١٩٩٤م، وقد بيّن المؤلفان الاختلاف الكبير بين الطبعتين، والإضافات المهمة التي أضيفت في هذه الطبعة الثانية، وقد أشير إلى هذا سابقاً (انظر ص "ك" من هذه المقدمة).

والفرق الثاني بين الترجمتين أن هذه الترجمة اعتنت عنايةً شديدةً بالأمثلة والشواهد، إذ نُقلت هذه الأمثلة إلى اللغة العربية، بالطريقة التي يستفيد منها القارئ العربي إلى أبعد مدىً (انظر ص ل–م من هذه المقدمة). أما الترجمة الأخرى فلم تهتمّ بالأمثلة والشواهد أبداً، إذ لم يُنقل منها شيءٌ إلا مثالان أو ثلاثة فقط، جيء بمقابلٍ لها في العربية (انظر الفصل الأول من تلك الترجمة، قسم ١,٣,٢)، ونُقلت عدة أمثلة أخرى بلغتها الأصلية دون ترجمة (انظر ص ٢٠، و٢٥، و٢٦ على سبيل المثال، في

---

(١) لقد وردت بعض الأخطاء عند المؤلفين خاصةً في فهرس المؤلفين، حيث استدركت عليهم بعض الأسماء التي وردت في الكتاب، ولم تُذكر في الفهرس (على سبيل المثال، لم يرد اسما جراين Grain وكول للت في فهرس المؤلفين في النسخة الأصلية من الكتاب). وأظنّ هذا من السهو، فقد يسهو الإنسان ويخطئ عدداً من الأخطاء في عملٍ صغيرٍ حجمه، مباشرٍ موضوعه، فما بالك بعملٍ علميّ، عدد صفحاته ٤٨٨ في أصله، وتجاوز ٧٠٠ صفحة في ترجمته؟! (المترجم)

تلك الترجمة). وما عدا ذلك فلم تكن هناك أمثلةٌ توضّح المقصود، رغم أن الكتاب بطبعتَيه يعتمد اعتماداً كبيراً على الأمثلة والشواهد في توضيح القضايا الشائكة والمعقدة التي عالجها المؤلفان بذكاء ومهارة.

أما الأشكال والجداول، فقد نقلتها كلّها في هذه الطبعة مترجماً محتواها ترجمةً كاملة تُبيِّن المغزى من إيرادها، بينما لم يورد مترجم الطبعة الأولى أيًّا منها، إلا عدداً محدوداً من الجداول لا يتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة. وفي هذا قصورٌ واضح في تلك الترجمة، إذ إن كثيراً من الأشكال والجداول مهمةٌ جداً في توضيح الفكرة التي يتناولها المؤلفان، بل ربما لا تتضح الفكرة أبداً دون أن يكون أمام القارئ الشكلُ أو الجدول المقصود؛ ولذلك حرصتُ على نقل جميع الأشكال والجداول إلى الترجمة العربية، وكان هذا هو الفرق الجوهريّ الثالث بين الترجمتين.

وأخيراً، يكمن الفرق الرابع في أن هذه الترجمة نقلت القسم الخاص الذي يورده مؤلفا الكتاب في آخر كلّ فصل، وجاء تحت اسم (قضايا للمناقشة)، بينما لم ينقل مترجم الطبعة الأولى أيًّا منها، بل اكتفى بإيراد المصادر التي اقتبس منها المؤلفان بعض تلك القضايا في آخر الكتاب بعد المراجع، رغم أن معظمها من إعداد المؤلفين نفسيهما. ولا يخفى أن تلك القضايا تضيف فرقاً جوهرياً بين الطبعتين، إذ إنها مهمةٌ جداً للدارسين في هذا الحقل، وستكون تلك القضايا معيناً لا ينضب للأساتذة الأجلاء الذين يستخدمون هذا الكتاب مع طلابهم، في توضيح جوانب هذا الحقل، وتدريب طلابهم عليه.

هذه أهم الفروق التي تميّزت بها هذه الترجمة، آمل أن أكون قد بيّنتها للقارئ الكريم تبياناً علميًّا يقوم على الحقائق والبراهين.

وأختم هذه المقدّمة هنا بشكر مركز الترجمة في جامعة الملك سعود، الذي تكفّل بطباعة هذا الكتاب وشراء حقوق الترجمة العربية من الناشر. والشكر موصولٌ

بصفةٍ خاصّة إلى الأستاذ الدكتور / محمود منشي، مدير مركز الترجمة، على لطفه وعونه وسعة صدره وتوجيهاته القيِّمة، ما أزاح عن المترجم عناءً كبيراً، ووفّر وقتاً طويلاً. كما لا يفوتني أن أشكر كلّ من قرأ هذا الكتاب وقدّم ملحوظاتٍ وتصويباتٍ استفدت منها كثيراً. وأشكر كذلك الأساتذة الكرام الذين قاموا بتحكيم هذا الكتاب على ملحوظاتهم المفيدة، التي ساعدت في الوصول بهذا الكتاب إلى ما هو عليه الآن.

وأتمنى، أخيراً، لجامعة الملك سعود كلَّ توفيقٍ وتقدُّمٍ وازدهارٍ علميٍّ وبحثيٍّ، يليق بمكانتها وتاريخها العريق، آملاً أن يكون لهذا الكتاب في نسخته العربية قبولٌ بين المتخصِّصين في مجاله من علماءَ وباحثين، وأساتذةِ جامعاتٍ وطلابٍ في مراحل التعليم العالي المختلفة.

ماجد الحمد

تصدير المؤلفيْن
PREFACE

هذا كتابٌ عن اكتساب اللغة الثانية، فهو، لذلك، يعالج الطرق التي يتمُّ بها تعلُّم اللغات الثانية. وسوف نلتزم بمنهج متعدِّد المفاهيم، حيث إن ما اخترناه ليُعرض في هذا الكتاب يمثِّل الأبحاث التي انبثقت من مفاهيم أخرى راسخة الجذور. ومحتوى هذا الكتاب مقصور، في معظم أجزائه، على مناقشة اكتساب اللغة الثانية لدى الراشدين، رغم أننا ضمَّنَّا في هذه الطبعة فصلاً عن اكتساب لغة الطفل: الأولى والثانية.

وهذا الكتاب هو الطبعة الثانية من كتابٍ طُبِع أصلاً في عام ١٩٩٤م، حيث تمّ تحديثه بإضافة بعض الأقسام، كما أُعيدت كتابة بعضها الآخر في حالاتٍ أخرى، وكذلك أضيفت بعض الفصول أيضاً. وقد أدخلنا في هذه الطبعة، على وجه الخصوص، فصلاً يعالج اكتساب اللغة لدى الأطفال، وفصلاً آخر عن التعليمات في تعلُّم اللغة الثانية.

لقد صُمِّم الكتاب على شكل مقدِّمةٍ ليُدرَّس لطلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا على حدٍّ سواء. والهدف من ذلك أن نجعل ما يحتويه من معلومات متاحاً للطلاب الذين ينحدرون من شتى أنواع الخلفيات المعرفية، مثل اللغة و/أو اللسانيّات. وكذلك يمكن استعماله مع أولئك الذين ليس لديهم خلفيّةٌ، أو لديهم خلفيّةٌ بسيطة، في هذه الميادين. ولقد انبثق الكتاب من اعتقادنا

بأن تعقيدات الحقل يمكن، بل ينبغي، أن توضع أمام انتباه كثيرٍ من الطلاب: أولئك الذين يقصدون إلى المضيّ قدماً داخل الحقل، وأولئك الذين ينحصر اهتمامهم بظاهرة تعلُّم اللغة الثانية المهيمنة.

ويبدو أن لكلّ امرئٍ رأيه الخاص في اكتساب اللغة. فحتى عندما نُسأل عن وظيفتنا في حوار عاديّ مع شخصٍ يجلس بجانبنا في الطائرة، نجده يُبدي رأياً حول اكتساب اللغة الثانية: بعضه دقيق، وبعضه ليس كذلك. ولقد قصدنا من وراء هذا الكتاب أن نساعد على وضع المعلومات واضحةً في هذا الميدان من البحث المتشابكة فروعه.

وحقل تعلُّم اللغة الثانية هو حقلٌ قديمٌ جديدٌ في الوقت نفسه. فهو قديمٌ بمعنى أن العلماء قد شُغفوا، لقرونٍ طويلة، بالأسئلة التي تطرحها طبيعة تعلُّم اللغة الأجنبية وتدريس اللغة، وجديدٌ بمعنى أن الحقل، كما هو الآن، لا يزيد عمره على ٤٠ سنةً. فقد كانت معظم مقالات العلماء العلميّة، في الجزء المبكّر من النسخة الحديثة، تركّز على تدريس اللغة، أما تعلُّم اللغة فكان أمراً ثانويًّا فقط. فالدافع لدراسة تعلُّم اللغة، بعبارةٍ أخرى، أتى من الاهتمامات التدريسيّة.

وقد تطوَّر حقل اكتساب اللغة الثانية، في السنوات الخمس والعشرين الماضية، إلى حقلٍ مستقلٍ قائمٍ بذاته، له موضوعاته البحثيّة الخاصّة به. فقد شهدنا، بالإضافة إلى ذلك، زيادةً في عدد المؤتمرات (ذات الطابع النظريّ والموضوعي) تعالج بشكلٍ خاصٍ اكتساب اللغة الثانية، كما شاهدنا أيضاً جلساتٍ خاصّة حول اكتساب اللغة الثانية كانت جزءاً من مؤتمراتٍ أشمل في اختصاصها. كما أصبح لهذا الحقل أيضاً مجلاّته العلميّة المكرّسة بشكلٍ خاصٍ للأبحاث المتعلقة به (*دراساتٌ في اكتساب اللغة الثانية* Studies in Second Language Acquisition؛ *تعلُّم اللغة* Language Learning؛ *أبحاث اللغة الثانية* Second Language Research)، بالإضافة إلى مجلاتٍ علميّةٍ أخرى

تشكّل دراسات اللغة الثانية جزءاً أساسيًّا منها (مثلاً: *اللسانيات التطبيقيّة Applied Linguistics*، *اللسانيات النفسية التطبيقيّة Applied Psycholinguistics*). وأخيراً، فقد ظهرت الآن كتبٌ عديدةٌ محكّمة تعالج موضوعات فرعيّة من الحقل (مثلاً: النقل اللغوي language transfer؛ المُدخل اللغوي language input؛ التنوّع اللغوي language variation؛ النحو العالميّ Universal Grammar؛ الفترة الحرجة Critical period)، كما ظهرت أيضاً، في السنوات الأخيرة، كتبٌ تهتمُّ بكاملها بالمناطق الفرعية من هذا الميدان، ويطرق البحث فيه.

والسمةُ الجديرةُ بالملاحظة في حقل اكتساب اللغة الثانية أنه ميدانٌ يتداخل مع علومٍ أخرى متعدّدة. فالبحث في اللغة الثانية ينصبّ على محاولة الإجابة عن السؤال العامّ الآتي: كيف تُتعلّم اللغات الثانية؟ كما أن العلماء ينظرون إلى هذا العلم من خلفياتٍ علمية متنوّعة: علم الاجتماع sociology، علم النفس psychology، التربية education، واللسانيات linguistics، دون حاجةٍ إلى الاستقصاء في ذلك. ولهذا كله تأثيراتٌ إيجابيّة وأخرى سلبيّة على اكتساب اللغة الثانية، إذ يتمثّل التأثير الإيجابيّ في أننا سنكون قادرين، من خلال تعدُّد الرؤى، على النظر إلى صورةٍ أغنى من الاكتساب، وهي صورةٌ تبدو أكثر تمثيلاً لظاهرة الاكتساب من ناحية أن تعلُّم لغةٍ ثانية يتضمّن، دون شكٍّ، عوامل تتعلّق بعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية، واللسانيات. ومن ناحيةٍ أخرى، هناك وجهات النظرِ المتعدّدة حول ما يُعدّ نظاماً فرديًّا محيّراً. لأن العلماء المهتمّين باكتساب اللغة الثانية من إطاراتٍ بحثيّة مختلفة (متعاكسة غالباً، وغير متوافقة ظاهريًّا) غير قادرين في الغالب على الحوار مع بعضهم البعض؛ لأن لكلٍّ وجهة نظر طريقتها الخاصّة في النظر إلى المعلومات اللغوية، وطريقتها الخاصّة في البحث. ولهذا يحاول هذا الكتاب أن يجمع هذه الخيوط المتباينة، لوضعها في إطارٍ بحثيٍّ متماسك، كما يحاول أيضاً، وهذا هو المهمّ، أن يجعل الحقل متاحاً لأعدادٍ كبيرة من الطلاب.

شكرٌ وتقدير Acknowledgment

هناك كثيرٌ من الناس الذين ندين لهم بفضلٍ كبير. ويأتي على رأس القائمة جوش آرد Josh Ard الذي ساعدنا في كثيرٍ من أقسام الكتاب، حيث أمدّنا بمعلوماتٍ تفصيليّة عن بعض الفصول. وكنّا، من خلال مناقشاتنا معه، أقدر على تحديد الموضوعات التي لها علاقةٌ بهذا الكتاب وتلك التي ليس لها علاقة به. كما زوّدنا أيضاً بمفاتيحَ قيِّمةٍ حول ما يمكن أن يحتويه كتابٌ تعليميٌّ استهلاليٌّ، أحد أهدافه أن يُطوّع حقل اكتساب اللغة الثانية ليكون مثقِّفاً وممتعاً للمبتدئين. كما أدّت قراءته للنصّ مراتٍ عدّة إلى تغييراتٍ رئيسيّة وأخرى ثانوية خلال كتابة هذا الكتاب. كذلك قرأت إنديا بلوف India Plough الطبعةَ الأولى بكاملها مراتٍ كثيرة محتوىً وأسلوباً. وكان لها تعليقاتٌ ثاقبة على كلّ فصل، حيث لم تتردّد في إطلاعنا على أي جزءٍ بدا لها غامضاً أو خاطئاً. كما قرأت إيلديكو سفيتيشس Ildiko Svetics الطبعةَ الثانية، مما كان لها دورٌ كبيرٌ في إنقاذنا من الحرج. وكانت تعليقاتها شاملةً متميِّزة، إذ إنها درّست أجزاءً من هذا الكتاب مراتٍ عديدة. وعلّقت أوشا لاكسمانام Usha Laksmanam على هذا الكتاب في جميع مراحل كتابته قبل الطباعة. كما درّست، أيضاً، أجزاءً من الطبعة الأولى، فكانت أقدرَ على رؤية بعض المشاكل والنواقص من وجهة نظرٍ تعليميّة. فهي لم تزوّدنا باقتراحاتٍ لموضوعاتٍ جديدة فحسب، بل كانت معنا أيضاً، في كثيرٍ من الحالات، لنتأكّد بأننا أنجزناها على الوجه الصحيح. كذلك نريد أن نشكر كارول كيناهان Carol Kinahan ولورا فابري شنايدر Laura Fabbri Schneider لمساعدتهما التفصيليّة في النسخة النهائيّة. وإذ نعبِّر عن امتناننا لهؤلاء الأشخاص، نتمنّى لو استطعنا أن نلومهم أيضاً لأيِّ أخطاءٍ (حقيقيّة أو جدليّة) وقعت في هذا الكتاب ولكنّ أخلاق العلماء لا تسمح لنا، للأسف، بهذه الترجسيّة؛ لذلك فإننا نتحمّل وحدنا كلَّ الأخطاء الواردة في الكتاب.

ويستحقّ زملاؤنا في العمل وأصدقاؤنا في الحقل لفتةً خاصّة، إذ رغم أنهم لم يقرؤوا كلُّهم مخطوطة الكتاب، ولم يوافقوا جميعاً على النتائج التي خَلُصنا إليها من كتاباتهم الخاصّة، إلا أنهم كانوا جميعاً مؤثّرين في تفكيرنا وتطوُّرنا خلال المدة التي قضيناها في البحث في هذا الحقل. ولا نستطيع ذكرهم جميعاً لكثرتهم، لكنهم يعرفون أنفسهم ونحن نشكرهم.

وعند الإعداد لهذه الطبعة الثانية، التمست لنا جوديث آمسل Judith Amsel، محرِّرتنا الأولى في مطابع لورنس إيرلبوم Lawrence Erlbaum Associates، وجهاتِ النظر ورداتِ الأفعال من قُرّاء الطبعة الأولى لهذا الكتاب. ولم نكن نعرف هؤلاء في معظم الحالات، لكننا نأمل أنك سترى اقتراحاتك المتميّزة منعكسةً في هذه الطبعة الجديدة. وبالرغم من أنك مجهولٌ بالنسبة لنا، إلا أننا نأمل أن تقبل امتناننا وتقديرنا. كما نشكر جوديث شكراً جزيلاً أيضاً على حثّنا على إنجاز هذه الطبعة الثانية، ونقدّر تشجيعها لنا وصبرها علينا.

وكان لنا الشرف أن نعمل مع بيل ويبر Bill Webber، محرِّرنا الحاليّ، والموظفين في لورنس إيرلبوم. فكفاءتهم مما تجدرُ الإشارةُ إليها بالبنان، ونحن نقدّر صبرهم خلال كلِّ مراحل هذا المشروع تقديراً عظيماً.

ولا بدّ أخيراً أن نشكر طلابنا خلال السنوات الماضية، حيث جرّبنا هذه المادّة في مقرّراتنا الاستهلاليّة، واختبرناها مراتٍ عديدة. ولم يتردّدوا في لفت انتباهنا حيثما كانت المادّة غامضةً، أو كان من الضروريّ إجراء مراجعة لها. ومرةً أخرى، هناك كثيرون جداً منهم يستحقون الشكر شخصيًّا، لكنهم هناك في مكانٍ ما، يدرسّون غالباً مقرّراتٍ في اكتساب اللغة الثانية، ونأمل أنهم أفادوا من هذه المادّة المقدّمة هنا في مقرّراتهم، بقدر ما أفدنا نحن من آرائهم وملاحظاتهم.

وإليك، أيها الطالب الذي سوف يستعمل هذا الكتاب: لقد زوّدناك بخلاصةٍ لما هو معروفٌ اليوم في حقل اكتساب اللغة الثانية، ونأمل أن يكون هذا الكتاب بدايةً

لبحثٍ أعمق في طبيعة العمليّة التعلُّميّة. وكما نأمل، أيضاً، أن يثير النصُّ نفسُه فضولك لقراءته والاستمتاع به، إلا أنه من المهم أيضاً، بدرجةٍ موازية، التركيز على ما وضعناه من النشاطات الملحقة في آخر كلّ فصل. ففي اعتقادنا أن العمل على معلوماتٍ لغوية مُنظَّمة مهمٌّ وضروريٌّ بقدر قراءة نصوصٍ مُلخَّصة لما هو معروفٌ عن الحقل. وتسمح هذه المسائل للطلاب أن يحصلوا على معرفةٍ أوليّة عما يفعله المتعلمون، وعما لا يُنتجونه. وقد وجدنا أن الخبرة المباشرة ضروريّة لإتمام عمليّة التعلُّم بكاملها، إذ أحلنا في المتن إلى كتاب النشاط المصاحب (*Second Language Learning: Data Analysis*– جاس وسوراس Sorace وسلينكر، ١٩٩٩م) حيثما شعرنا أنّ ذلك مفيد. فمجموعات المعلومات اللغوية الموجودة في كتاب النشاط هذا تساعد في إرشاد الطلاب إلى رؤية المعلومات اللغوية من وجهة نظر المتعلِّم، بدلاً من وجهة نظر المحلّل اللغوي فقط.

إن العنوان الفرعي لهذا الكتاب هو *مقدِّمة عامّة*، ومن المعروف جيداً في دوائر اكتساب اللغة الثانية أنه من الصعب الوصول إلى معالجة عامّةٍ حقيقيّة للقضايا المتعلِّقة بحقلنا. وقد حاولنا جاهديْن، ونأمل أن نكون قد نجحنا في محاولتنا، كما نأمل أننا قد نجحنا في جعل جوهر هذا الموضوع مرتبطاً بشريحةٍ واسعةٍ من الطلاب.

– سوزان جاس

– لاري سلينكر

المحتويات

الصفحة

ض

الجزء الثاني



الفصل الأول

مقدمة
INTRODUCTION

(١,١) دراسة اكتساب اللغة الثانية
The Study of Second Language Acquisition

ما دراسة اكتساب اللغة الثانية؟ إنها دراسةُ كيفية تعلُّم اللغات الثانية. وهي، أيضاً، دراسةُ كيف يُبدع المتعلمون نظاماً لغويًا جديدا عندما يتعرَّضون للغة ثانية لفترةٍ محدودة. وهي، أيضاً، دراسة ما نتعلَّمه من اللغة الثانية وما لا نتعلَّمه. بالإضافة إلى أنها دراسة السبب في عدم وصول معظم متعلمي اللغات الثانية إلى الدرجة نفسها من الكفاءة proficiency التي يكتسبونها في لغاتهم الأصليّة native languages. وهي، كذلك، دراسة السبب في أن بعض المتعلمين فقط، وليسوا كلُّهم، يستطيعون أن يصلوا إلى كفاءةٍ شبه أصليّة native-like proficiency في أكثر من لغة واحدة. واكتساب اللغة الثانية، بالإضافة إلى ذلك، يهتمُّ بطبيعة النظريات (سواءً أكان ذلك عن قصدٍ أم دون قصد) التي يخرج بها المتعلمون بما يتعلق بقوانين اللغة الثانية: هل تشبه هذه القوانين قوانين اللغة الأصليّة؟ أم أنها تشبه قوانين اللغة التي يجري تعلّمها؟ ثمّ هل هناك أنماطٌ لغوية شائعة بين جميع المتعلمين بغض النظر عن اللغة الأولى وبغض النظر عن اللغة التي يجري تعلّمها؟ وهل القوانين التي يبدعها متعلمو اللغة الثانية تتنوع وفقاً

للسياق الذي تُستعمل فيه؟ إن اكتساب اللغة الثانية، بالنظر إلى كل هذه الأسئلة المتنوعة، يؤثِّر ويتأثَّر بكثير من مناطق الدراسات الأخرى مثل: اللسانيَّات، وعلم النفس، واللسانيَّات النفسية، وعلم الاجتماع، واللسانيات الاجتماعية، وتحليل الخطاب، وتحليل الحوار، والتربية؛ وهذا غيضٌ من فيض.

ولقد تمخّض عن العلاقة الوثيقة بين اكتساب اللغة الثانية وأنواع البحث الأخرى عددٌ هائل من الاتجاهات التي وُضعت لاختبار معلومات اللغة الثانية. ولكلّ واحد من هذه الاتجاهات أهدافه الخاصة من دراسة اكتساب اللغة الثانية، وأسلوبه الخاصّ في طُرُق جمع المعلومات اللغوية، وله أيضاً أدواته التحليلية الخاصة به. لذلك يمكن القول إن اكتساب اللغة الثانية هو في الحقيقة حقل متعدد الاختصاصات. وهذا الكتاب، بالتالي، يحاول أن يسلط الضوء على طبيعة اكتساب اللغة الثانية من وجهات نظرٍ مختلفة.

وتتمثّل إحدى طرق تعريف اكتساب اللغة الثانية في تحديد ما لا يدخل في هذا الحقل. فقد أصبحت دراسة اكتساب اللغة الثانية على مرّ السنين، متداخلةً بشكل معقّد مع علم تدريس اللغة language pedagogy، والتفريق بين هذين الحقلين هو أحد أهداف هذا الكتاب. فحقل اكتساب اللغة الثانية، في الواقع، مختلفٌ عن حقل تدريس اللغة، باستثناء أن هذا الأخير يؤثّر في عملية الاكتساب (سوف نتوسع في هذا الموضوع في الفصل ١١). ورغم أن الأمر ربما يتلخّص في أن المهتمين بدراسة كيف تُكتسب اللغات الثانية هم، في النهاية، مهتمون بهذا الحقل لأن هذه المعلومات تسلّط الضوء على حقل تدريس اللغات، إلا أن هذا ليس السببَ الوحيد للاهتمام باكتساب اللغة الثانية، وهو أيضاً ليس السببَ الرئيس الذي يحمل علماء اكتساب اللغة الثانية على إجراء أبحاثهم.

دعونا ننظر باختصار إلى بعض الأسباب التي تقف وراء أهمية فهمنا لكيفية اكتساب اللغات الثانية.

اللسانيات Linguistics

عندما ندرس اللغة الإنسانية فإننا نقترب مما يُسمّيه بعضهم بجوهر الإنسان: أي القيم المميزة للعقل التي هي، في حدود علمنا، خاصة بجنس البشر. (تشومسكي Chomsky، ١٩٦٨م، ص ١٠٠).

إن دراسة اكتساب اللغات الثانية جزء من مجال أوسع، ألا وهو دراسة اللغة والسلوك اللغوي. وهي ليست أكثر مركزية ولا أقل أهمية من أي جزء آخر من الدراسة اللسانية التي تضع بدورها هدفاً أكبر لها يتمثل في دراسة طبيعة العقل البشري. إن من أهم أهداف البحث في اكتساب اللغات الثانية، في الواقع، هو تحديد القيود اللسانية linguistic constraints على تشكيل قواعد اللغة الثانية. وبما أن النظريات اللغوية مهتمة بالمعلومات التي تتعلّق باللغات البشرية، يستطيع المرء أن يفترض منطقياً أن هذه المعرفة لا تقتصر على المعرفة باللغة الأولى فقط، وأن المبادئ اللسانية تعكس كلاً من احتمالات إبداع اللغة البشرية وحدود التباين بين اللغات البشرية. ومجال البحث هذا يشمل اللغات الثانية.

علم تدريس اللغة Language Pedagogy

إن كثيراً من برامج الدراسات العليا التي تهدف إلى تدريب الطلاب على تدريس اللغة تضع ضمن متطلباتها الدراسية مقرراً في اكتساب اللغة الثانية، ولنا أن نتساءل: لماذا؟ إذا أراد أحد ما أن يبدع في طرق تدريس اللغة فلا بدّ أن تتوفّر لديه قاعدة صلبة لتلك الطرق في حقل تعلّم اللغة. فمن العبث بناء طرق تدريس اللغة على شيء سوى فهم كيف تجري عملية تعلّم اللغة في الواقع. فبعض طرق تدريس اللغة، على سبيل المثال، أُسّست بشكل خاص على استظهار القواعد وتمارين الترجمة. ويعني هذا أن على الطالب في فصل تعليم اللغة أن يستظهر القواعد أولاً ثم يترجم جملاً من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية التي يتعلمها وبالعكس. والدراسات في حقل اكتساب اللغة الثانية، على أيّ حال، جعلت مدرسي اللغة ومصممي المناهج على بيّنة

من أن تعلُّم اللغة لا ينحصر في مجرد استظهار القواعد، بل الأهم من ذلك أنه ربما يتضمن تعلّم كيف يتم التعبير عن حاجات التواصل. لقد أدّت تفاصيل هذا المفهوم الجديد حول ماهية تعلّم اللغة إلى ظهور طرق تدريس تركز على التواصل. وبمعنىً آخر، يجب أن يعكس اتخاذ القرار في طرق التدريس المتبعة في تعليم اللغة ما هو معروف عن عملية التعلّم التي تشكّل بدورها مجال اكتساب اللغة الثانية.

أما الأساس المنطقي الثاني الذي يتصل بعلم تدريس اللغة، فيتعلق بما ينتظره المدرسون من طلابهم. دعونا نفترض أن مدرساً أمضى محاضرةً كاملة يدرب طلابه على تركيب نحويٍّ معين، ثم دعونا نفترض مرة أخرى أن جميع الطلاب يُنتجون هذا التركيب بشكل صحيح، وفي السياق المناسب أيضاً. فإذا جاء طالبٌ إلى المدرس بعد انتهاء المحاضرة ونهاية التمارين، واستعمل الصيغة الخاطئة للتركيب النحوي في كلام عفويٍّ، فماذا سيعتقد المدرّس؟ هل كان الدرس إضاعةً للوقت؟ أم أن هذا النوع من السلوك اللغوي متوقّع؟ ومن جهةٍ أخرى، إذا أنتج طالب الصيغة الصحيحة للتركيب النحوي، فهل يعني هذا بالضرورة أن الطالب قد تعلم القاعدة الصحيحة؟ هذه الموضوعات كلُّها جزءٌ مما ينبغي أن يتنبه إليه المدرسون عندما يقيِّمون نجاحهم أو فشلهم في التدريس.

الاتصال بين الثقافات Cross-Cultural Communication

لقد شاهدنا بعض توقعات المدرسين عن الطلاب. وعندما نحتكُّ مع ناطقين بلغاتٍ أخرى أو أناسٍ من ثقافات أخرى، تتولّد لدينا، كذلك، توقعاتٌ محددة، وتصدر عنّا ردود فعل نمطية. فعلى سبيل المثال، ربما نجد أنفسنا نصدر أحكاماً على أناس آخرين بناءً على لغتهم. فقد تبيّن أن كثيراً من الأفعال النمطيّة للبشر من ثقافات أخرى (مثل: الوقاحة، التردد...إلخ) مبنيّةٌ على نماذج من الكلام غير الأصلي. وهذه الأحكام في كثير من الأحيان غير مبررة، لأن كثيراً من النماذج

الكلامية للغة التي يستعملها المتكلمون غير الأصليين تُبيّن أنهم متكلمون غير أصليين باللغة الثانية ولا ترسم معالم شخصياتهم. ولنضرب مثالاً على ذلك، انظر إلى المحاورة الآتية بين مدرس وأحد طلابه السابقين، من جولدشميدت Goldschmidt (١٩٩٦م، ص ٢٥٥):

(١,١) المتكلم غير الأصلي: I have a favor to ask you.

لديّ خدمة أطلبها منك.

المتكلم الأصلي: Sure, what can I do for you?

بالتأكيد، ماذا أستطيع أن أقدّم لك؟

المتكلم غير الأصلي: You need to write a recommendation for me.

أنت تحتاج أن تكتب توصية لي.

كثير من المدرسين بالطبع سوف يردون سلبيًّا على ما يبدو أنه وقاحة في هذا "الطلب"، وربما يقولون في أنفسهم لأول وهلة: "ماذا تعني بعبارة *أنا أحتاج I need* أن أكتب رسالة؟" إلا أن المشكلة الوحيدة، في الغالب، تكمن في عدم فهم هذا المتكلّم غير الأصلي باللغة للمعنى القويّ للفعل *يحتاج need*. وفي رأينا فإن فهم اكتساب اللغة الثانية وكيف يستعمل المتكلمون غير الأصليين اللغة يسمح لنا بأن نفْصل بين موضوعات الاتصال بين الثقافات وموضوعات السلوك النمطي أو الأشكال الشخصية من السلوك personal idiosyncrasies.

السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي Language Policy and Language Planning

يعتمد كثير من موضوعات السياسة اللغوية على معلومات تتعلق بكيفية اكتساب اللغات الثانية. فالمسائل التي تتعلق بالثنائية اللغوية bilingualism، مثل حركة الإنجليزية فقط The English Only Movement في الولايات المتحدة، على سبيل المثال، أو بالتعليم ثنائي اللغة bilingual education (بما فيها برامج الاندماج immersion programs) لا يمكن

أن تُناقش دون معرفة تامة بحقائق اللغة الثانية وقيودها. فبرامج اللغات الوطنية تتضمّن، في كثير من الأحيان، صنعَ قرارات معتمدة على (أ) معلومات عن تعلّم اللغة الثانية، (ب) أنواع التعليم التي يمكن أن ترتبط بموضوعات الاكتساب، (ج) الحقائق والتوقعات التي نستطيع أن نحصل عليها من مثل هذه البرامج. وهذه الموضوعات، في معظم الأحيان، قابلة للأخذ والرد دون فهم واضح للموضوع محلّ النقاش؛ ألا وهو طبيعة اكتساب اللغات الثانية.

ومختصر القول، إن اكتساب اللغة الثانية حقل معقد يدور حول محاولة فهم العمليات الكامنة وراء تعلُّم اللغة الثانية. ومن المهم أن نكرر مرة أخرى أن حقل اكتساب اللغة الثانية منفصل عن علم تدريس اللغة، بالرغم من أن هذه الحقيقة لا تعني عدم وجود مضامين يمكن أن تربط حقل اكتساب اللغة الثانية بتدريس اللغة.

(١,٢) تعريفات Definitions

تتضمّن دراسة أي فرع معرفيٍّ جديد إلمام الدارس بالمصطلحات الخاصة بذلك الفرع. وسوف نقدم في هذا القسم بعضَ المصطلحات الأساسية الشائعة في حقل اكتساب اللغة الثانية مصحوبةً بتعريفات مختصرة، على أن نقدم ونُحدِّد مصطلحات أخرى كلّما تقدم بنا الكتاب.

اللغة الأصلية Native Language (NL)

يشير هذا المصطلح إلى اللغة الأولى التي يتعلمها الطفل وتُعرَف أيضاً باللغة الرئيسيّة، أو اللغة الأم، أو ل١ (اللغة الأولى). أما في هذا الكتاب، فسوف نستعمل الاختصار الشائع NL.

اللغة الهدف Target Language (TL)

يشير هذا المصطلح إلى اللغة التي تُتعلّم.

اكتساب اللغة الثانية Second Language Acquisition (SLA)

هذا هو المصطلح الشائع المستعمل في تسمية هذا العلم. ويشير اكتساب اللغة الثانية عموماً إلى عملية تعلّم لغة أخرى بعد اللغة الأصلية. إلا أن هذا المصطلح يشير في بعض الأحيان إلى تعلُّم لغةٍ ثالثةٍ أو رابعة. والمهمُّ هنا هو أن اكتساب اللغة الثانية يشير إلى تعلّم لغة غير أصلية بعد تعلّم اللغة الأصلية. فالمقصود باستعمال مصطلح اللغة الثانية بشكل شائع الاختصار ل٢ L2. أما فيما يتعلق بعبارة "اللغة الثانية"، فيمكن أن تشير ل٢ إلى أيِّ لغةٍ تمَّ تعلُّمها بعد تعلُّم ل١، بغض النظر عن كونها اللغة الثانية أو الثالثة أو الرابعة أو الخامسة. كما أننا نقصد باستعمال هذا المصطلح اكتسابَ لغةٍ ثانيةٍ، سواءٌ أكان ذلك في الفصول الدراسية، أم عند التعرُّض "الطبيعي" للغة.

تعلّم اللغة الأجنبية Foreign Language Learning

يختلف مصطلح تعلّم اللغة الأجنبية عن مصطلح اكتساب اللغة الثانية، بشكل عام، في أن المصطلح الأول يعود إلى تعلّم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلمين (على سبيل المثال: ناطقون بالفرنسية يتعلمون الإنجليزية في فرنسا أو ناطقون بالإسبانية يتعلمون الفرنسية في إسبانيا، أو الأرجنتين أو المكسيك). هذا يتم غالباً في الفصول الدراسية.

أما مصطلح اكتساب اللغة الثانية، في الجانب الآخر، فيشير، بشكل عام، إلى تعلّم لغة غير أصلية في بيئةٍ تتكلّم تلك اللغة بشكلٍ أصليٍّ (على سبيل المثال: ناطقون بالألمانية يتعلمون اليابانية في اليابان، أو ناطقون بالبنجابية يتعلمون الإنجليزية في المملكة المتحدة). وربما يتمُّ هذا في الفصول الدراسية أو خارجها، إلا أن المهم هنا هو أن التعلّم في بيئة اللغة الثانية يتمُّ في ظلِّ إمكانيةِ تواصلٍ كبيرٍ مع الناطقين الأصليين بتلك اللغة الثانية، بينما لا يحدث هذا عادةً في حال التعلم في بيئة لغة أجنبية[1].

(١) الصورة في الواقع أكثر تعقيداً؛ لأن هناك أماكنَ تُعلّم فيها لغة معينة ذات لهجاتٍ متنوعة تُستعمل بصورة عريضة على الرغم من أنها لا تعدُّ لغةً أصلية في أكثر المناطق (مثل: الإنجليزية في الهند).

(١,٣) طبيعة اللغة The Nature of Language

من الأمور الأساسية في فهم طبيعة اكتساب اللغة الثانية فهمُ ما ينبغي تعلّمه. والجواب المباشر هو أن على متعلم اللغة الثانية أن يتعلم "قواعد" اللغة الهدف. لكن ماذا يُقصد بهذا؟ وما اللغة؟ وكيف نستطيع أن نميّز المعرفة التي يحوزها البشر عن اللغة؟

يكتسب جميع البشر الطبيعيين لغتهم الأصلية خلال سنيّ حياتهم الأولى. وتكون هذه المعلومات المكتسبة، بشكل كبير، من النوع اللاواعي. بمعنى أن الأطفال الصغار يستطيعون أن يتعلموا كيف يشكلون تراكيب قواعدية معينة كالجمل الموصولة مثلاً. ورغم أنهم يتعلمون أيضاً أن للجمل الموصولة وظيفةً وصفيّةً غالباً، لكن ليس لدى هؤلاء الصغار معرفةٌ واعيةً بأن هذه جملةٌ موصولة، وهم في أحسن تقدير لا يستطيعون أن يذكروا السبب الذي تُستعمل لأجله الجمل الموصولة. خذ الجملة الآتية مثالاً على ذلك:

(١,٢) I want that toy that that boy is playing with.

أريد تلك اللعبة التي يلعب ذلك الولد بها.

يستطيع طفلٌ أن ينطق هذه الجملة التامّة التي تتضمن صلة الموصول ("التي يلعب ذلك الولدا بها") دون أن يتمكن من أن يذكر وظيفة الجمل الموصولة (سواء هذه الجملة الموصولة، أو الجمل الموصولة عموماً) ودون أن يتمكن من أن يقسّم الجملة إلى مكوناتها الأساسية بسهولة. ويمكن القول، بهذا المعنى، إن المعلومات المعقّدة التي لدينا عن لغتنا الأصلية لاواعيةٌ بشكل كبير.

هناك عدد من جوانب اللغة يمكن وصفها بانتظام وفي الأجزاء القليلة القادمة سوف نتناول هذه الجوانب المتمثلة بعلم الأصوات Phonology والتركيب Syntax والصرف Morphology والدلالة Semantics والتداوليّة Pragmatics.

(١,٣,١) الأنظمة الصوتية Sound Systems

إن معرفتنا بالنظام الصوتي (علم الأصوات) للغتنا الأصلية معقدة. إنها في الأقل تتضمن معرفة ما الأصوات الممكنة وما تلك غير الممكنة في اللغة. فعلى سبيل

المثال، يعرف المتكلم الأصلي بالإنجليزية أن الصائت vowel الأول [oe] في كلمة Goethe ليس صوتاً في الإنجليزية. وتنعكس هذه المعلومة في التعرُّف recognition والإنتاج production أيضاً، وذلك حين يُستبدل ذلك الصوت بصوت إنجليزي قريب منه عندما يحاول أحدهم أن ينطق تلك الكلمة في الإنجليزية.

وتتضمّن المعلومات الصوتية أيضاً معرفة ماذا يحدث للكلمات في الكلام السريع مقارنة بالكلام المنطوق بروِيّة. فإذا أراد شخصٌ، مثلاً، أن يعبر عن الفكرة الآتية:

(١,٣) I am going to write a letter.

أريد أن أكتب رسالة.

سيقول ذلك الشخص دون شك شيئا شبيها بالآتي[٢]:

(١,٤) I'm gonna wriDa leDer.

أريد أن أكتب رسالة.

انظر إلى الحوار الآتي:

(١,٥) توم: What are you gonna do?

ماذا ستفعل؟

سالي: I'm gonna wriDa leDer.

أنا سأكتب رسالة.

توم: You're gonna do what?

أنت ستفعل ماذا؟

سالي: I'm gonna wriDa leDer.

سأكتب رسالة.

---

(٢) المقصود من هذا المثال الدمج الذي يحدث كثيراً في الكلام المنطوق في الإنجليزية بين كلمتي "going" و "to" لتصبحا "gonna". (المترجم)

توم: What? I can't hear you.

ماذا؟ لا أستطيع أن أسمعك.

سالي: I'm going to write a letter.

أنا سأكتب رسالة [نُطقتْ بشكل بطيء وواضح]

نستطيع أن نرى أن المتكلمين يعرفون متى يدمجون الأصوات بعضها في بعض ومتى لا يدمجونها. ونحن نعرف، كذلك، أننا في الكلام "العادي السريع" ندمج الكلمات، لكننا لا نفعل ذلك في الكلام الأكثر وضوحاً والأكثر رويّة.

ويحسن ذكر نقطة أخيرة هنا، وهي أننا، كوننا متكلمين أصليين باللغة، لا نعرف الأصوات الممكنة وغير الممكنة فقط، لكننا نعرف أيضاً ما الأصوات التي يمكن إدغامها في بعضها، ونعرف أيَّ الأصوات موجودة في أي جزء من الكلمات. فنحن نعرف، على سبيل المثال، أنه في الإنجليزية: رغم أن [b] و [n] كلاهما صوتٌ في الإنجليزية، إلا أنهما لا يمكنهما أن يشكلا "مزيجاً" مثل ذلك الذي يمكن لكل من [b] و[r] أن يشكلاه: *bnick[٣] مقابل *brain*. أو، لنأخذ مثالاً آخر، انظر إلى الصوت [ŋ] في نهاية الكلمة *ping* الشائع في الإنجليزية. إذ لا يمكن أن يظهر، هذا الصوت في بداية الكلمات في الإنجليزية، بالرغم من أنه يمكن أن يظهر في ذلك الموقع في لغات أخرى.

(١,٣,٢) التركيب Syntax

سوف نصف باختصارٍ في هذا القسم ما يعرفه المتكلمون عن تركيب لغاتهم. ويعرفُ هذا عادةً بالنحو grammar الذي يُعنى أساساً بالمعلومات التي لدينا عن ترتيب العناصر في الجملة. ونشير هنا باختصار إلى أن هناك نوعين من النحو يشار إليهما بشكل عام: (أ) النحو المعياري prescriptive grammar و(ب) النحو الوصفي descriptive grammar. ونعني بالنحو المعياري القواعدَ التي تُدرَّس في المدارس عموماً،

---

(٣) تُستعمل علامة * لتشير إلى شكل لا يوجد أو لا يمكن أن يوجد في لغة ما.

دون الاعتداد غالباً بالطريقة التي يستعمل بها المتكلمون الأصليون اللغة على أرض الواقع. وتحضرنا الآن قواعد مثل "لا تُنهِ جملةً بحرف جر"، "ولا تفصل المصادر المؤوّلة infinitives"، "ولا تبدأ جملة بحرف عطف conjunction"، "ولا تستعمل المقلّصات contractions في الكتابة"، "وأخيراً "استعمل *بين between* مع عنصرين اثنين وفيما بين *among* مع أكثر من اثنين" (Associated Press rule، اقتبست من سافير Safire، ١٩٩٩م، ص ٢٤). ولكي يبيّن مكاولي McCawley (اقتبس من سافير أيضاً) أن هذه التي تُسمّيها قواعد لا يمكن وصفها بأنها ملائمة، ثم ساق المثال الآتي: He held four golf balls *between* his fingers. أمسك أربع كرات جولف بين أصابعه. فبالرغم من وجود أكثر من أُصبعين اثنين هنا، إلا أنه لا يجوز أن تقول: He held four golf balls *among* his fingers. أمسك أربع كرات جولف *فيما بين* أصابعه[٤].

ومن ناحيةٍ أخرى، يهتمّ اللغويون بالنحو الوصفي فيحاولون أن يصفوا اللغات كما تُستعمل في الواقع. لذلك عندما نتحدث عن المعرفة بالنحو، فإننا نقصد النحو الوصفي. فالقواعد التي ذكرت توّاً ليست صحيحة بالنسبة للنحو الوصفي؛ لأن المتكلمين الأصليين بالإنجليزية غالباً ما يخرقون القواعد المعيارية.

وكما في المعرفة الصوتية التي نُوقشت في القسم(١,٣,١)، يعرف المتكلمون الأصليون باللغة الجمل الممكنة وغير الممكنة نحويّا في لغتهم. فعلى سبيل المثال، نعرف أن الجملتين (١,٦ و١,٧) الآتيتين هما جملتان ممكنتان في الإنجليزية، بينما الجملتان (١,٨ و١,٩) غير ممكنتين أو أنهما ليستا صحيحتين نحويّا:

---

(٤) ينبغي أن تكون هذه الجملة الأخيرة صحيحةً بحسب القاعدة المعيارية المذكورة سابقاً، لكنها ليست كذلك، رغم استعمال "among" هنا، ووجود أكثر من أُصبعين. بينما تعدّ الجملة الأولى التي أُستعملت فيها between صحيحة، رغم أنها خالفت القاعدة المعيارية السابقة فأُستعملت مع أكثر من عنصرين اثنين. (المترجم)

(١,٦) The big book is on the brown table.

الكتاب الكبير على الطاولة البنية.

(١,٧) The woman whom I met yesterday is reading the same book that I read last night.

المرأة التي التقيت أمس تقرأ الكتاب نفسه الذي قرأتُ الليلة الماضية.

(١,٨) *The book big brown table the on is.

*الكتاب كبير بني طاولة ال على.

(١,٩) *Canceling what's but general how then the two actually.

*إلغاء ماذا لكن عام كيف ثم ال اثنين حقا.

إنّ جزءاً مما نعرفه عن اللغة ، بناءً على هذا ، هو الترتيب الذي يمكن للعناصر أن تظهر فيه أو لا يمكنها ذلك. وهذا بالطبع ليس بتلك السهولة التي تقدمها الأمثلة السابقة. فهل الجملتان (١,١٠ و ١,١١) ممكنتان في الإنجليزية ؟

(١,١٠) Have him to call me back.

اجعله يتصل بي.

(١,١١) That's the man that I am taller than.

ذلك هو الرجل الذي أنا أطول منه.

تبدو هاتان الجملتان غريبتين لكثير من المتكلمين بالإنجليزية ، بينما هما مقبولتان تماماً لدى متكلمين آخرين.

إننا لا نعرف الجمل المقبولة في لغتنا فقط ، بل نعرف أيضاً ما إذا كانت الجمل متساويةً في المعنى الإجمالي أم لا. فعلى سبيل المثال ، تشير الجملتان (١,١٢ و١,١٣) إلى المعنى العام نفسه : أيّ أنهما تشيران إلى الحادثة نفسها :

(١,١٢) Tom was hit by a car.

صُدِم توم بسيارة.

A car hit Tom. (١,١٣)

صدمت سيارةٌ توم.

فنحن إذ نعرف أن هاتين الجملتين تعدّ كلٌّ منهما إعادةَ صياغةٍ للأخرى، نعرف أيضاً أنهما تؤديان معاني مختلفة قليلاً في الإنجليزية. فإذا سأل أحدٌ ما: *ماذا صدمت تلك السيارة*؟ فإن الجواب: *صدمتْ توم* سيكون أكثر احتمالاً من: *صُدِم توم بها*. وبناء على هذا، فالمتكلمون الأصليون باللغة لا يعرفون متى تؤدي جملتان المعنى نفسه فحسب، بل يعرفون أيضاً متى يستعملون التراكيب النحوية المختلفة.

وهناك جانبٌ آخر من اللغة، نعرفه سليقةً أيضاً، يتعلّق بتغيُّر المعنى عن طريق تحريك بعض العناصر داخل الجملة نفسها. فيمكن، على سبيل المثال، أن ينتقل الحالُ داخل الجملة في الإنجليزية دون أن يتأثر المعنى، لكن لا يمكن أن تنتقل الأسماء دون أن يتغيّر المعنى[٥]. فالجملتان (١,١٤ و١,١٥) تؤديان المعنى نفسه:

Yesterday Sally saw Jane. (١,١٤)

أمس سالي رأت جين.

Sally saw Jane yesterday. (١,١٥)

سالي رأت جين أمس.

لكن (١,١٦ و١,١٧) لا يؤديان المعنى نفسه:

Yesterday Sally saw Jane. (١,١٦)

أمس رأت سالي جين.

Yesterday Jane saw Sally. (١,١٧)

أمس رأت جين سالي.

---

(٥) ينطبق هذا أيضاً على العربية في بعض الحالات عندما لا تظهر الحركات الإعرابية على آخر الاسم، كما إذا استعمل العلمان "سلمى وسلوى" في (١,١٦ و١,١٧). أما إذا ظهرت الحركات الإعرابية فللاسم حريةٌ في الانتقال داخل الجملة كالحال تماماً. (المترجم)

ونخلص من كل ما سبق إلى أن معرفة اللغة تعني بالضرورة معرفة مجموعة من القواعد نستطيع من خلالها أن ننتج عدداً غير محدود من الجمل. ولكي نرى أن اللغة محكومة بقواعد، وأننا نستطيع أن نفهم جملاً جديدة لم نسمعها من قبل، انظر إلى الجملة (١,١٨):

The woman wearing the green scarf ran across the street to see the gorilla that had just escaped from the zoo. (١,١٨)

ركضت المرأةُ المرتدية الوشاح الأخضر عبر الشارع لترى الغوريللا التي هربت للتوِّ من حديقة الحيوان.

فرغم أنك غالباً لم تمرّ عليك هذه الجملة من قبل، فإنك لن تجد صعوبةً تُذكر في فهم معناها.

(١,٣,٣) الصرف والمعجم Morphology and the Lexicon

يُعنى الصرف بدراسة كيفية بناء الكلمات التي تتكوّن غالباً من أكثر من جزء واحد. فكلمة *unforeseen*، على سبيل المثال، مكونة من ثلاثة أجزاء: *un*: وتؤدي وظيفة النفي؛ *fore*: وتعني التبكير في الوقت؛ و*seen*: التي تعني النظر[٦]. ويسمى كل جزء من هذه الأجزاء مورفيما morpheme الذي يعرَّف بأنه أصغر وحدة تحتوي معنى.

ويمكن أن نلاحظ نوعين من المورفيمات: مورفيم مقيد bound morpheme ومورفيم حرّ free morpheme. فالمورفيم المقيد هو الذي لا يفيد معنىً مستقلًا بنفسه، مثل *un* في *unlikely*[٧]. أما المورفيم الحرّ فهو الذي يكوّن كلمة مستقلةً بنفسه، مثل رجل *man*، امرأة *woman*، كتاب *book* أو طاولة *table* . وتُبنى الكلمات بإضافة

---

(٦) معنى هذه الكلمة "غير متوقع". (المترجم)

(٧) مثل (ال) التعريف في العربية. (المترجم)

المورفيمات بعضها إلى بعض كما في المثال الآتي المفصَّل لدى الأطفال[٨]:

establish
establish + ment
dis + establish + ment
dis + establish + ment + ari + an + ism

ونحن لا نعرف كيفية بناء الكلمات باستخدام اللواصق affixes (السوابق prefixes، اللواحق suffixes، الدواخل infixes) فحسب، بل نعرف أيضاً العلاقات التي تربط بين الكلمات داخل الجملة كما في *Mt. Everest is a high mountain* *قمة إيفرست قمة مرتفعة*، ولكن ليس في قولنا: **The Empire State Building is a high building* *مبنى الإمباير ستيت مبنى مرتفع*[٩].

(١,٣,٤) علم الدّلالة Semantics

يشيرُ علم الدلالة إلى دراسة المعنى، التي لا ترتبط بالضرورة بسلامة الجملة نحوياً grammaticality؛ لأن كثيراً من الجمل غير النحوية هي جمل مفيدة: أي جملٌ ذات معنى، كالجمل الآتية:

*The woman beautiful is my mother. (١,١٩)

*الجميلة المرأة هي أمي.

*I'll happy if I can get your paper. (١,٢٠)

*أنا سوف سعيد إذا استطعت أن أحضر جريدتك.

---

(٨) يقابلها في العربية المثال الآتي: ال + مجتهد + و + ن. (المترجم)

(٩) فكلمة high *(مرتفع)* هنا تُستخدم مع الجبال بصفة عامة، ومع المباني بشرط أن يكون المبنى عريضاً وممتداً. أما إذا لم يكن المبنى عريضاً ولا ممتداً، بل عالياً فقط، مثل ناطحات السحاب، ومن ضمنها مبنى الإمباير ستيت الذي ورد في المثال، فتستخدم الإنجليزية وصفاً آخر هو ***tall** (عالٍ)*. فلكي تصبح الجملة الثانية صحيحةً، ينبغي أن تكون كالآتي ***The Empire State Building is a tall building*** (انظر كلمة high,1 في قاموس Longman Essential Activator (1997). Essex, England: Longman. (المترجم)

إن هذه الجمل التي يَنطق بها المتكلمون غير الأصليين باللغة، وأمثالها كثيرٌ، هي جمل مفهومة تماماً للمتكلمين بالإنجليزية، رغم أنها لا تتبع "قواعد" اللغة الإنجليزية. أما الطرف الآخر من الصورة فتظهر فيه الجمل الصحيحة نحويًّا، لكنها غير مفيدة أو دون معنى (في الأقل عندما تكون بلا سياقات إضافية توضّح المعنى)، كما في (١,٢١):

(١,٢١) That bachelor is married.

ذلك الأعزب متزوج.

وتقتضي معرفتنا بالدلالة في لغةٍ معرفة مرجعية الكلمات. فكلمة *table* *طاولة*، مثلاً، تشير إلى شيء بقمةٍ مسطّحةٍ وبثلاثة أو أربعة أرجل، كما تشير كلمة *leaf* *ورقة* في الغالب إلى جزء من أجزاء الشجرة. لكن الناطقين الأصليين باللغة قادرون على التمييز بين معنى a *leaf* of a tree *ورقة* شجرة ومعنى a *leaf* of a table *مفرش* طاولة. فعندما نسمع إعلاناً في التلفاز عن طاولة بمفارش إضافية، نفهم المعنى مباشرةً بسبب معرفتنا بالجناس اللفظي في لغتنا الأصلية. وهذا ليس سهلاً على المتعلم؛ لأنه يصعب عليه أن يتخيّل طاولةً لها أوراقٌ كأوراق الشجر.

ومن المهم أن نلاحظ، أيضاً، أن حدود المعنى في أيّ كلمةٍ غير واضحةٍ دائماً. فما الفرق بين *cup* *فنجان* و*glass* *كأس*؟ رغم أن الفرق واضحٌ في المثال السابق، إلا أنه ليس كذلك في كلماتٍ أخرى.

ويبدو أن مرجعية الكلمات وحدها ليست الطريقة الوحيدة للتعبير عن المعنى، إذ تؤثّر طريقة ترتيبنا للعناصر داخل الجملة في لغتنا الأصلية في المعنى المقصود. فنحن نعرف، بحكم أننا متكلمون أصليون باللغة، أن الجملتين (١,٢٢ و١,٢٣) مختلفتان في المعنى، وتشير هذه الحقيقة إلى معرفتنا بمدى التداخل بين النحو والمعنى:

(١,٢٢) The man bit the dog.

الرجلُ عضّ الكلبَ.

(١,٢٣) The dog bit the man.

الكلبُ عضّ الرجلَ.

إلا أنه في بعض اللغات، وبسبب حركات الإعراب والتنغيم intonation، يمكن أن يشير ترتيب الكلمات في الجملتين إلى الحادثة نفسها.

(١,٣,٥) التداولية Pragmatics

تمثّل التداولية جزءاً مهمًّا من اللغة يحتاج إليه متعلمو اللغة الثانية، إذ إنها تتعلّق بطريقة استخدامنا للغة داخل السياق. فعندما نرد على الهاتف، مثلاً، ونسمع شخصاً يسأل: هل جون هنا؟، نعرف مباشرةً أن المتكلم يريد أن يتحدث مع جون. وليس من المتوقّع أن نجيب قائلين: *نعم، شكراً لك*، ثم نقفل الخط، إلا إذا كان القصد من المكالمة أن يعرف المتّصل هل جون موجود أم لا. فمن البدهيّ أن عبارة *هل س هنا*؟ تُستخدم عند التحدث بالهاتف بقصد طلب التحدث إلى أحدهم، وليس لمعرفة معلومةٍ محدّدة. فإذا كانت معرفة المعلومات سبب الاتصال، كما يحدث عندما يريد الأبوان أن يتأكدا من مكان وجود طفلهما، فربما يتغيّر الحوار قليلاً.

(١,٢٤) الأب ١: هذا والد جون. هل جون هنا؟

الأب ٢: نعم.

الأب ١: شكراً، أردت فقط أن أعرف أين هو.

وربما يكون لترتيب الكلمات داخل الجملة، كما ناقشنا المسألة سابقاً، تأثيرٌ على المعنى (انظر الجملتين ١,٢٢ و١,٢٣) في بعض السياقات النحوية، ولكن ليس دائماً. وتقدّم الحادثة الآتية مثالاً على ذلك:

(١,٢٥) (المشهد: محل لبيع الآيسكريم؛ طفل عمره أربع سنوات)

الطفل: أريد كأس آيسكريم من التوت والفانيلا.

البائع: حسنا، كأسٌ من الفانيلا والتوت.

الطفل: لا، أريد كأساً من التوت والفانيلا.

البائع: هذا ما سأحضره لك.

فالطفل، في هذا المثال، يستخدم ترتيب الكلمات ليشير إلى ترتيب كرات الآيسكريم كما يفضّلها؛ بينما لم يقصد البائع ذلك. فما يتعلمه الناطقون الأصليون بأي لغة هو وظيفة ترتيب الكلمات في لغتهم، ويستخدمونها على هذا الأساس. ولا يعني ترتيب الكلمات، في الإنجليزية، بالضرورة ترتيب الأشياء المادية المحسوسة.

(١,٤) طبيعة معرفة المتكلمين غير الأصليين باللغة

The Nature of Nonnative Speaker Knowledge

لقد سلطنا الضوء باختصار على بعض مناطق المعرفة اللغوية التي يملكها المتكلم الأصلي بأيِّ لغة. ووجدنا أن معرفة لغةٍ ثانيةٍ تعني معرفةَ معلومات لغوية مشابهة لمعلومات اللغة الأصلية. وبالنظر إلى تعقيد المعرفة اللغوية التي ينبغي أن تُتعلم، لا بد أن يكون واضحاً أن دراسة اكتساب تلك المعرفة اللغوية هو حقل معقد بشكل كبير.

فالبحث في اكتساب اللغة الثانية يفترض افتراضاً أساسيًّا يتمثّل في أن المتعلمين يبدعون نظاماً لغويًّا يُعرف باللغة البينيَّة interlanguage. وهذا النظام مركَّبٌ من عناصر عديدةٍ جداً، كثيرٌ منها مأخوذ من اللغة الأصلية واللغة الهدف. وهناك أيضاً عناصرُ في اللغة البينية ليس مردُّها إلى أيٍّ من تلكما اللغتين. إلا أن المهم هنا هو أن المتعلمين أنفسهم يفرضون نظاماً معيناً على البيانات اللغوية المتوفرة، مما يؤدي بهم إلى تشكيل نظامٍ لغويٍّ ذاتي[١٠]. ويقع في المركز من مفهوم اللغة البينية مفهومُ التحجُّر

---

(١٠) لقد استُعمل، منذ بداية السبعينيات، عدد من المصطلحات تصف المفهومَ نفسه: *النظام التقريبي approximative system* (نمسر Nemser، ١٩٧١م أ)، *القدرة الانتقالية transitional competence* (كوردر Corder، ١٩٦٧م)، *اللهجة الخصوصية idiosyncratic dialect* (كوردر، ١٩٧١م)، *لغة المتعلم learner language* (فارش Færch وهاستروب Haastrup وفيليبسون Phillipson، ١٩٨٤م). ولكلٍّ من هذه المصطلحات اهتمامها المختلف قليلاً، إلا أن مصطلح اللغة البينية، على أيِّ حال، هو المصطلح الأكثر شيوعاً.

fossilization الذي يعني توقف التعلُّم، حيث يُعرِّف قاموس راندوم هاوس عن اللغة الإنجليزية The Random House Dictionary of the English Language (١٩٨٧م، ص ٧٥٥) التحجرَ اللغوي في الشكل والخاصية والقانون وهلمّ جرًّا على النحو الآتي: "أن يصبح متعلمُ اللغة الثانية ثابتاً باستمرار في اللغة البينية في صيغةٍ يكون فيها منحازاً عن الاستعمال الطبيعيّ للغة الهدف، ويستمرّ في الظهور بالأداء نفسه بغضّ النظر عن زيادة التعرّض للغة الهدف".

وبسبب صعوبة تحديد متى يتوقف التعلُّم، يمكن أن نشير دائماً إلى اطّراد الصيغ اللغوية بدلاً من استعمال التحجّر أو توقف التعلُّم، حيث يُلاحَظ في حقل اكتساب اللغة الثانية أنّ مراحل اللغة البينية المستقرة أو المتحجرة بعيدة كل البعد عن المستوى الطبيعي في اللغة الثانية. ويبدو، زيادةً على ذلك، أن الواقع يشير إلى أن اللغات البينية المطّردة أو المتحجرة أصبحت حقيقةً بغض النظر عما يفعله المتعلمون إذا زاد تعرّضهم للغة الهدف. إلا أنه ينقصنا، لسوء الحظ، في الوقت الحاضر تعريفٌ جامع مانع لما نقصده بمراحل التعلم المستقرة نسبيًّا، سواءٌ أكانت دائمةً أو مؤقتة. ويعود ذلك جزئياً إلى النقص في الدراسات الطولية longitudinal studies (انظر الفصل ٢، قسم ٢,٣)، الضرورية في عمل قواعد بيانات نحتاج إليها في الوصول إلى استنتاجات تتعلق بتحجر التعلم في لغة أخرى.

(١,٥) خاتمة Conclusion

قدّمنا في هذا الفصل سلسلةً من التعريفات الأساسية لكي تساعد القارئ على بداية رحلة دراسة اكتساب اللغة الثانية. ومن البدهي في تحليل بيانات اللغة البينية، كما مر معنا، التركيزُ على المتعلم، ثم على العمليات الداخلة في التعلُّم. وسوف نقدِّم في الفصول الآتية معلوماتٍ إضافيةً عن اللغات البينية، مبتدئين بنقاش طرق تحليل بيانات اللغة الثانية.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Inside language. Vivian Cook. Edward Arnold (1997).
Language: Its structure and use. Edward Finegan & Niko Besnier. Harcourt Brace Jovanovich (1989).
Linguistics: An introduction to linguistic theory. Victoria Fromkin (Ed.). Blackwell Publishers (2000).
An introduction to language. Victoria Fromkin & Robert Rodman. Holt, Rinehart & Winston (1997).
Essential introductory linguistics. Grover Hudson. Blackwell (1999).
Contemporary linguistics: An introduction. William O'Grady, Michael Dobrovolsky, & Mark Aronoff. St. Martin's Press (1989).
The language instinct: How the mind creates language. Steven Pinker. Morrow (1994).
Linguistics: An introduction. Andrew Radford, Martin Atkinson, David Britain, Harald Clahsen, & Andrew Spencer. Cambridge University Press (1999).
The study of language. George Yule. Cambridge University Press (1985).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

١ – درّب مدرسٌ طلابه على تركيبٍ يُسمّى الأسئلة غير المباشرة indirect questions :

Do you know where my book is?

هل تعرف أين كتابي هو؟

Do you know what time it is?

هل تعرف ما الوقت هو؟

Did he tell you what time it is?

هل أخبرك ما الوقت هو؟

وقد كانت النتيجة المباشَرة لهذه التدريبات أن أصبح كلُّ الطلاب في الفصل قادرين على إنتاج التركيب بشكلٍ صحيح داخل الفصل. لكن بعد الدرس، جاء طالبٌ إلى المدرس وسأله : "Do you know where is Mrs. Irving?" "هل تعرف أين هي السيدة إيرفينج؟". بمعنىً آخر، دقائق معدودة فقط بعد الدرس، وبكلامٍ عفويّ، استعمل الطالب التركيب الذي تدرّب عليه في الفصل بشكلٍ غير صحيح. صِفْ ما تعتقد أنه السبب لهذا الاستعمال الخاطئ. هل كان الدرس مضيعةً للوقت؟ كيف يمكن أن تكتشف ذلك؟

٢- تأمّل الفرق بين *اكتساب اللغة الثانية* و *تعلّم اللغة الأجنبية* كما نوقش في هذا الفصل. اتخذِ الموقفَ القائلَ بأنهما مختلفان بشكلٍ أساسيّ. كيف يمكنك أن تدافع عن هذا الموقف؟ والآن اتخذ الموقف المضادّ. تأمّل كيف يمكن أن يؤثر هذا الموقف بشكلٍ مختلف على مناطق لغوية مثل: الأصوات، والتركيب، والصرف، والدلالة، والتداوليّة.

ثم انظر إلى الفرق من وجهة نظر اجتماعية هل هناك وجهات نظرٍ ذات صلة بذلك؟ ناقش إجاباتك بأمثلةٍ معيّنة من خبرتك، مثل تعلّم الإسبانية في إسبانيا مقابل تعلّم الإسبانية في الولايات المتحدة، أو تدريس الإنجليزية في الولايات المتحدة مقابل تدريس الإنجليزية في آسيا.

٣- تأمل الفروق بين اكتساب لغة الطفل واكتساب لغة الراشدين الثانية. وتأمّل خصوصاً المثال الموجود في (١،٢):

I want that toy that that boy is playing with. (١،٢)

أريد تلك اللعبة التي يلعب ذلك الولد بها.

وقد قررنا في هذا الفصل، بما يتعلّق بهذه الجملة، أنه "يمكن للطفل أن ينطق بهذه الجملة المصاغة تماماً، والتي تتضمّن عبارةً موصولة ("التي يلعب ذلك الولد بها")، دون أن يكون قادراً على ذكر وظيفة العبارات الموصولة (سواءً هذه التي في الجملة، أم العبارات الموصولة عموماً) ودون أن يكون قادراً على أن يقسّم بسهولة هذه الجملة إلى أجزائها المكوِّنة لها. وبهذا المعنى تكون المعرفة المعقّدة التي لدينا عن لغتنا الأصلية لاواعيةً بشكلٍ كبير".

هل تعتقد بأن هذا التعليق صالحٌ أيضاً للراشدين الذين يتعلمون لغةً ثانية؟ وهل تعتقد بأن الراشد خصوصاً، يحتاج أن يتعلّم نحوَ العبارات الموصولة بوعيٍ *قبل* أن يكون قادراً على استعمالها عفويًا في اللغة البينية؟ خذ مثالاً من تعلّمك أنت للغة، أو من خبرتك في تدريس اللغة، أو مثالاً تعرفه، ثم اربطه بهذه الفروق بين الأطفال

والراشدين. وعند التفكير في هذا السؤال، خذ في الحسبان مفهوم التحجُّر (كما عُرِّف في هذا الفصل) مقابل مفهوم الاستقرار.

٤- لقد قررنا في هذا الفصل أن التفسير النظريّ المتين بما يتعلّق بالتحجّر غير متوفّر في الوقت الحاضر. ضع قائمةً، مع زميلٍ لك، ببعض الأسباب الرئيسيّة لوجود التحجّر المشاهَد في اللغة البينية. استبدل بقائمتك قائمة زميلين آخرَيْن، ثم استخرجوا قائمةً مشتركة.

٥- لقد وصفنا، في القسم(١,٣,٢)، أنواع المعرفة التي لدى الأفراد حول الجمل في لغتهم الأصلية. وقد لاحظنا أن هناك تنوُّعاً في قبول المتكلمين الأصليّيْن للجمل، كما في الجمل (١,١٠ و١,١١):

Have him to call me back. (١,١٠)

اجعله يتصل بي.

That's the man that I am taller than. (١,١١)

ذلك هو الرجل الذي أنا أطول منه.

هل هذه الجمل مقبولةٌ لديك؟ إذا كان الجواب لا، ماذا يمكن أن تقول بدلاً منها؟ وفي أيّ المواقف، إن وجدت، يمكنك أن تقول هذه الجمل؟

تأمل كيف ومتى يمكن أن تحدث هذه التنوعات بما يتعلق بالمعرفة التركيبيّة للغة الثانية. فمثلاً أنهى طالبٌ ملاحظةً أكاديميّة قدّمها إلى المدرس بهذا الدعاء من اللغة البينية العفويّة:

Wish peace be with you.

أتمنى السلام يكون معك.

كما أنتج طلابٌ آخرون (من اللغة الأصلية نفسها)، الذين طُلب منهم بعد ذلك أن يُنتجوا دعاءً في نشاطٍ (غير عفويّ)، كثيراً من التنوّعات، بما فيها ما يأتي:

Wish peace be to you.

أتمنى السلام يكون لك.

هل هذا النوع من التنوّع هو نفسه الذي وُصف سابقاً؟ لماذا نعم، ولماذا لا؟ كيف يؤثّر ذلك على إجابتك عندما تعلم أن الجملة الأصليّة حدثت عفويًا بينما لم تكن الأخريات كذلك؟

٦- تأمل بشكلٍ عامّ طبيعة معرفة المتكلم غير الأصلي. كيف تكون شبيهةً بمعرفة المتكلم الأصليّ، أو مختلفةً عنها؟ لقد قرّرنا في هذا الفصل أن المتكلمين غير الأصليين يشكّلون اللغات البينية بحيث لا تتكون من عناصر من لغتهم الأصلية واللغة الهدف فقط، ولكنها تحتوي أيضاً عناصر "مستقلّة". في ضوء هذا، تأمل الجمل الآتية التي أنتجها متكلمٌ عربيّ يتعلم الإنجليزية:

I bought a couple of towel.

اشتريت زوجاً من المنشفة.

There is many kind of way you make baklawa.

هناك نوعٌ كثيرٌ من طريقة تصنع البقلاوة.

There are about one and half-million inhabitant in Jeddah.

هناك حوالي مليون ونصف محميّة في جدة.

أيّ العناصر اللغوية، في هذه الأمثلة، (بما في ذلك ترتيب العناصر) تفترضُ أنها جاءت من اللغة الهدف، وأيُّها جاء من اللغة الأصلية، وأيُّها مستقلّ؟ وبدايةً للجواب فقط، فكّر فيما يأتي: هل من المرجّح أن ينطق متعلمون للإنجليزية من لغاتٍ أخرى غير العربية جملاً مشابهة لهذه الجمل أم لا؟

٧- لقد ناقشنا في هذا الفصل عواملَ محفّزةً محتملةً تجعلنا نهتمُّ بدراسة اكتساب اللغة الثانية. ما الأسباب الأخرى التي يمكن أن تجعلنا نهتمّ باستكشاف كيف يتمُّ تعلّم اللغات الثانية؟

٨- فيما يأتي ترجمةٌ عربية لمقالتين كتبهما تلميذان بلغتهما الأصلية (التترية) في درس التعبير، ومقالتين أخريين كتبهما التلميذان نفسهما بالروسيّة: لغتهما الثانية. وقد كان التلميذان، في كلا الموضوعين، يصفان صورةً:

الطفل ١ : مكتوبٌ بالتترية

لقد جاء الربيع الذي طال انتظاره. فالأيام تُصبح أدفأ وأدفأ. والسماء الزرقاء مغطاة بسحبٍ خفيفةٍ بيضاء. وهي تَعْبُرُ خلال السماء مثل القوارب. والثلج يذوب في النهر الذي في الشمال. والطيور بدأت تعود بعد أن هاجرت زمناً إلى منطقةٍ أدفأ. والتفاح بدأ بالتورّد. والأطفال يزرعونَ الطماطم والخيار والبصل وخضرواتٍ أخرى. إنهم يسقون الأشجار. عِزّتْ يزرع الأزهار. ورستم يسقي التفاح. والأطفال يعملون بسعادة في الحديقة. إنهم سعداء جداً.

الطفل ١ : مكتوبٌ بالروسيّة

في فناء المدرسة هناك حديقةٌ كبيرة. الأطفال يحفرون في الأرض. والأطفال يعملون في الحديقة. وفي الحديقة هناك شجر صنوبر وبلّوط وطماطم. وشجرة تفاحٍ تنمو هناك. إنهم يزرعون أسرّة زهور.

الطفل ٢ : مكتوبٌ بالتتريّة

لقد كان يوماً ربيعيًا جميلاً. فالشمس كانت مشرقة. والطيور، التي عادت من أماكن بعيدة، كانت تغنّي. وقد كانت الأشجار تُبتلع بخُضرة أوراق الربيع الخصبة. والأطفال جاءوا في حديقتهم. وهناك كانت أشجار التفاح قد تورّدت فعلاً. رستم يسقي الأزهار. وبقية الأطفال يزرعون الخضروات. والمدرّسة تشاهد أعمال تلاميذها. وهي راضيةٌ عن أعمالهم، إنها تبتسم.

الطفل ٢ : مكتوبٌ بالروسية

في فناء المدرسة هناك حديقة كبيرة. الأطفال يعملون هناك. الحديقة كبيرة. في الحديقة هناك أشجار. طفلٌ يزرع شجرة. طفلٌ يسكب ماءً من إناء السقي. في الحديقة نبات حورٍ ينمو.

ما نوع المعلومات (مثلاً : الوصفيّة، التقييميّة ... إلخ) التي يُضمّنها هذان الطفلان في وصفهم لهذه الصور باللغة الهدف؟ وفي وصفهم لهذه الصورة بلغتهم الأصلية؟ ما أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين نسختيْ اللغة الأصلية واللغة الهدف المتعلقة بهذه الصورة؟

٩- أجب، مع زميلٍ لك، بوضع كلمة "صحيح" أو "خطأ" لكل من الجمل الآتية، مع التعليل لإجابتك. وعندما تصلان إلى إجماع، قارنا إجابتكما مع إجابات زملاء آخرين.

أ) يمكن لأيّ طفلٍ طبيعيّ أن يتعلّم أيّ لغةٍ بالمستوى نفسه من السهولة.

ب) إن تعلّم لغةٍ ثانية هو عبارةٌ عن تعلّم مجموعةٍ جديدة من العادات.

ج) السبب الوحيد لعدم استطاعة بعض الناس أن يتعلموا لغةً ثانية أو أجنبية هو أنهم غير متحفّزين بشكلٍ كافٍ.

د) يمكن لكلّ الأطفال أن يتعلموا طريقةَ نطقِ لغةٍ ثانية بسهولة.

هـ) كلّ البشر لديهم قدرةٌ فطرية على تعلّم اللغة.

و) المفردات هي الجزء الأكثر أهميّةً في تعلّم لغة ثانية.

ز) المفردات هي الجزء الأكثر صعوبةً في تعلّم لغة ثانية.

ح) التعليمات اللغوية مَضْيَعَةٌ للوقت.

ط) لا يستغرق تعلّم لغةٍ ثانية وقتاً أطول من تعلّم اللغة الأولى.

الفصل الثاني

النظر في معلومات اللغة البينية
LOOKING AT INTERLANGUAGE DATA

(٢,١) تحليل المعلومات اللغوية Data Analysis

إن التعامل المباشر مع تحليل المعلومات اللغوية وتفسيرها يُمكّننا من الحصول على معلوماتٍ مهمّةٍ في فهم اكتساب اللغة الثانية. كما يمكننا أن نكون أكثر خبرةً في هذا المجال بالاطلاع على مجموعاتٍ من المعلومات اللغوية منظّمةٍ تنظيماً جيداً، ونقصد بها تلك المعلومات اللغوية التي تؤخذ من صيغ لغةٍ بينيّةٍ مُثْبتة، ولكنها منظّمة جيداً، وذلك لتعرِضَ جوانب بنيويةً معينةً. إن الهدف من هذا القسم هو تقديم مجموعاتٍ عديدة من المعلومات اللغوية وتقديم طريقةٍ لتحليل اللغة البينية خطوةً خطوةً. ونأمل أن يؤدِّيَ هذا بالقارئ إلى أن يكون قادراً على فهم منطق كلِّ خطوة ومعارضته.

إن المعلومات اللغوية عن اكتساب اللغة الثانية كثيراً ما تكون مُلبِسةً فيما يتعلق بتفسيرها. فليس هناك، بناءً على ذلك، إجاباتٌ "صحيحة" في تحليل معلومات اللغة البينية؛ لأنه ربما تكون هناك مشاكل حسابية أو تفاضلية. وهناك، في أفضل الأحوال، إجاباتٌ أفضل أو إجابات أسوأ، مدعومةً بنقاشٍ أفضل أو نقاشٍ أسوأ، ووظيفة النقاش الجيِّد أن يقلِّل من غموض التحليل.

سنقدّم، في هذا القسم، ثلاث مجموعاتٍ من المعلومات اللغوية، مصحوبةً بإيضاحاتٍ مفصلةٍ لطريقة تحليلها.[1]

(٢,١,١) مجموعة المعلومات اللغوية ١: الجموع Data set 1: Plurals

كانت المعلومات اللغوية المقدَّمة هنا قد جُمعت من ثلاثة راشدين من الناطقين الأصليّين باللغة العربية القاهرية، بعد وصولهم إلى الولايات المتحدة بوقت قصير، وكان مستواهم في الإنجليزية يتدرّج من المتوسّط إلى المتقدِّم. وأما مصدر المعلومات اللغوية فكان مقالاتٍ إنشائيةً مكتوبة، ومحادثاتٍ شفهيّة. وتضمّ الأمثلة من(٢,١ – ٢,١٩) الجمل التي أنتجها هؤلاء المتعلمون:

(٢,١) There are also **two deserts**.

"هناك أيضاً طبقان من الحلا".

(٢,٢) I bought **a couple of towel**.

اشتريت زوجاً من المنشفة

"اشتريت زوجاً من المناشف".

(٢,٣) So, when I like to park my car, there is no place to put it, and **how many ticket** I took.

لذا، عندما أريد أن أركُن سيارتي، ليس هناك مكانٌ لأضعها فيه، **فكم عدد مخالفةٍ** أخذت.

---

(١) إن التحليلات التي قُدِّمت هنا اختُيرت في مقرّراتٍ متعددة درّسها المؤلفان. ونحن نشكر جميع الطلاب والمدرسين في هذه المجموعات لجهودهم ونفاذ بصيرتهم، خاصةً وليد أبو حلوّب من الكلية الإبراهيمية في القدس. والتفسيرات الخاصة التي قُدِّمت في النهاية هنا ليست مسؤوليتهم على الإطلاق. كما أن معظم الأمثلة في هذا الفصل ظهرت أصلا في جاس Gass وسلينكر Selinker (١٩٨٤م). ولا يفوتنا أن نشكر ساندرا ديلين Sandra Deline، وباتريشيا جنسن Patricia Jensen، وأسماء عمري Asma Omari لمساعدتهنّ في جمع هذه المعلومات اللغوية.

"لذا، عندما أريد أن أركُن سيارتي، فلا أجد مكاناً لأضعها فيه، فكم عدد المخالفات التي أخذتها".

(٢,٤) There is **many kind of way** you make baklava.

هناك **كثيرٌ نوعٌ من طريق** تصنع بها البقلاوة

"هناك **أنواعٌ كثيرةٌ من الطرق** لصنع البقلاوة".

(٢,٥) **The streets** run from east to west, **the avenues** from north to south.

"تمتدّ **الشوارع** من الشرق إلى الغرب، **الممرّات** من الشمال إلى الجنوب".

(٢,٦) I go to university **four days** a week.

"أذهب إلى الجامعة **أربعة أيام** كلّ أسبوع".

(٢,٧) Just **a few month** he will finish from his studies.

بعد **شهرٍ قليلة** سوف ينتهي من دراساته

"بعد **أشهرٍ قليلة** سوف ينتهي من دراسته".

(٢,٨) Egypt shares its **boundaries** with the Mediterranean.

"تتشارك مصر في **حدودها** مع البحر المتوسط".

(٢,٩) There is **a lot of mosquito.**

هناك **كثيرٌ من البعوضة**

"هناك **كثيرٌ من البعوض**".

(٢,١٠) **Many people** have **ideas** about Jeddah and other cities located in Saudi Arabia.

كثيرٌ من الناس لديهم **أفكارٌ** عن جدة ومدنٍ أخرى موجودة في السعودية

"لدى **كثيرٍ من الناس فكرة** عن جدة وعن مدنٍ أخرى في السعودية".

(٢,١١) When he complete **nine month**...

عندما أكمل **تسعة شهر**...

"عندما أكمل **تسعة أشهر**..."

He can spend **100 years** here in America. (٢,١٢)

يستطيع أن يقضي ١٠٠ سنواتٍ هنا في أمريكا

"يستطيع أن يقضي ١٠٠ سنةً هنا في أمريكا".

There are about one and half-million inhabitant in Jeddah. (٢,١٣)

هناك حواليْ واحد ونصف مليون محميّة في جدة

"هناك حوالي مليون محميّة ونصف في جدة".

How many month or years have been in his mind? (٢,١٤)

كم عدد شهرٍ أو سنوات كانت في عقله

"كم عدد الشهور والسنوات التي كانت في عقله".

There are **many tents-and goats** running around. (٢,١٥)

هناك كثيرٌ من الخيام– والماعز تركض حولنا

"هناك كثيرٌ من الخيام، والماعز تركض حولنا".

There are **two mountains.** (٢,١٦)

"هناك جبلان".

How many hour? (٢,١٧)

كم عدد ساعة؟

"كم عدد الساعات؟".

There are more than **200,000 telephone lines.** (٢,١٨)

هناك أكثر من ٢٠٠,٠٠٠ خطوط تلفونية

"هناك أكثر من ٢٠٠,٠٠٠ خطٍّ تلفوني".

Every country had **three or four kind of bread.** (٢,١٩)

كلّ دولة لديها ثلاثة أو أربعة نوع من الخبز

"كلّ دولة لديها ثلاثة أو أربعة أنواع من الخبز".

نريد من القارئ أن يصف نماذج اللغة البينية في استعمال الجمع في هذه الجمل. إن أول ما يُفترض أن تركِّز عليه هو مجموعة العبارات المكتوبة باللون الغامق. صنِّف هذه العبارات في نماذج شبيهة بنظام اللغة الإنجليزية ونماذج غير شبيهة بنظام اللغة الإنجليزية في استعمال الجمع، كما هو واضح في الجدول رقم(٢,١)، ثمَّ قرر فيما إذا كان تصنيفك واضحاً أم لا، متذكراً أن المعلومات اللغوية كثيراً ما تكون غامضة.

الجدول رقم(٢,١). مثالٌ على تصنيف الجموع في اللغة البينية بين العربية والإنجليزية.

شبيهة بالإنجليزية	غير شبيهة بالإنجليزية
two deserts .(٢,١)	a couple of towel .(٢,٢)

فالخطوة الأولى، إذن، أن تصنع قائمةً من الجمل وفقا لشبهها أو عدم شبهها بنظام الإنجليزية.

وبناءً على ذلك، نرى أن تحليلَ العبارات المكتوبة باللون الغامق في الجمل (٢,١، ٢,٥، ٢,٦، ٢,٨، ٢,١٠، ٢,١٢، ٢,١٥، ٢,١٦ و٢,١٨) واضحٌ؛ فهذه الجمل شبيهة بنظام الإنجليزية لأنها تحوي علامة الجمع *s* في الاسم.

والتحليل واضحٌ كذلك في الجمل (٢,٢، ٢,٣، ٢,٤، ٢,٧، ٢,٩، ٢,١١، ٢,١٣، ٢,١٧ و٢,١٩)، ولكن بعكس الجمل السابقة، إذ إنها جملٌ غير شبيهة بنظام الإنجليزية لأنه لا توجد علامة جمعٍ في الاسم.

ولكن تحليل الجملة (٢,١٤) غير واضح، فالعبارة باللون الغامق عبارة غامضة وهناك مجالٌ لتعدُّد الخيارات. فما يلاحظه المرء أن الصيغة *month* استعملت مفردةً، وليست جمعاً، فهي بذلك غيرُ شبيهةٍ بنظام الإنجليزية في هذا السياق، بينما الصيغة *years* استعملت جمعاً في سياقٍ صحيح، فهي شبيهةٌ بذلك النظام. بمعنى أن هناك

تنوعاً في اللغة البينية في نطاق الجملة نفسها. ولهذا السبب، يمكن تحليل العبارة على أنها غير شبيهةٍ بنظام اللغة الإنجليزية عندما تحتوي عنصراً واحداً في الأقلّ لا يشبه نظام اللغة الإنجليزية في استعمال الجمع. إلا أن هناك خياراً آخر، وهو أن نضع فئةً ثالثة: وهي فئة "غامضة" ambiguous. ونحن نفضل هذا الخيار الأخير؛ لأن إسقاطَ فئاتِ اللغة الهدف على معلومات اللغة البينية عملٌ مضلّلٌ، خاصّةً عندما يتعلّق الأمر باستخلاص قوانين عامّةٍ للغة البينية مأخوذةٍ من معلومات اللغة البينية نفسها (وهي نقطة سوف نعود إليها لاحقاً في هذا الفصل). ونرى، في هذه الحال، أنّ هناك تنوعاً في اللغة البينية في الجملة نفسها، وهذا يقدم حالةً مختلفةً كليّاً عن الحالات الأخرى في مجموعة المعلومات اللغوية هذه.

وبناءً على ذلك، ينبغي، في هذه المرحلة، أن يظهر التقسيم إما كالإطار الموجود في الجدول رقم(٢،٢) أو كالإطار الموجود في الجدول رقم(٢،٣).

الجدول رقم(٢،٢). تصنيفٌ محتمل للجمع في اللغة البينية بين العربية والإنجليزية.

شبيهة بالإنجليزية	غير شبيهة بالإنجليزية
(٢،١). two deserts	(٢،٢). a couple of towel
(٢،٥). the streets, the avenues	(٢،٣). how many ticket
(٢،٦). four days	(٢،٤). many kind of way
(٢،٨). its boundaries	(٢،٧). a few month
(٢،١٠). many people, ideas	(٢،٩). a lot of mosquito
(٢،١٢). 100 years	(٢،١١). nine month
(٢،١٥). many tents and goats	(٢،١٣). one and half-million inhabitant
(٢،١٦). two mountains	(٢،١٤). how many month or years
(٢،١٨). 200,000 telephone lines	(٢،١٧). how many hour
	(٢،١٩). three or four kind of bread

ولنا أن نتساءل الآن : ما تعميماتُ اللغة البينية الممكنة التي يمكن أن تعلّل لهذا النموذج الخاصّ بعلامة الجمع في اللغة البينية؟ سنحدّد أولاً مدى الاطّراد الموجود في هذه المعلومات اللغوية. نستطيع بسهولةٍ أن نرى أن هناك عباراتِ قياسٍ متكررة (*kind of, how many*) في المعلومات اللغوية غير الشبيهة بنظام اللغة الإنجليزية. وعلى ذلك فإننا نستطيع أن نضع فرضية أولية بالشكل الآتي :

> حينما توجد عباراتُ قياسٍ أو كلمة قياس غير عددية nonnumerical quantifying word قبل الاسم، فلا توجد علامةٌ ظاهرةٌ لصيغة الجمع من ذلك الاسم.

الجدول رقم(٢,٣). تصنيفٌ آخر محتمل للجموع في اللغة البينية بين العربية والإنجليزية.

شبيهة بالإنجليزية	غير شبيهة بالإنجليزية	غامضة
two deserts .(٢,١)	a couple of towel .(٢,٢)	how many month or years. (٢,١٤)
the streets, the avenues .(٢,٥)	how many ticket .(٢,٣)	
four days .(٢,٦)	many kind of way .(٢,٤)	
its boundaries .(٢,٨)	a few month .(٢,٧)	
many people, ideas .(٢,١٠)	a lot of mosquito .(٢,٩)	
100 years .(٢,١٢)	nine month .(٢,١١)	
many tents-and goats .(٢,١٥)	one and half-million inhabitant. (٢,١٣)	
two mountains .(٢,١٦)	how many hour.(٢,١٧)	
200,000 telephone lines .(٢,١٨)	three or four kind of bread.(٢,١٩)	

ما نريد أن نفعله الآن هو أن نختبر هذه الفرضيّة. ولكي نفعل هذا، هناك ثلاثُ إجاباتٍ محتملةٍ نستطيع أن نحصل عليها : فإما أن تدعم الجملةُ الفرضيةَ، أو لا تدعمها، أو ليس لها علاقةٌ بالفرضية. ويظهر تحليلنا هذا في الجدول رقم(٢,٤) التالي.

الجدول رقم(٢،٤). المعلومات اللغوية الداعمة لفرضيّة الجمع في اللغة البينية بين العربية والإنجليزية.

تدعم	لا تدعم	غير معلّقة
(٢،٢). a couple of towel		(٢،١٣). هل هي عبارة؟
(٢،٣). how many ticket		
(٢،٤). many kind of way		
(٢،٧). a few mnoth		
(٢،٩). a lot of mosquito		
(٢،١٣). one and half-million inhabitant		
(٢،١٧). how many hour		
(٢،١٩). three or four kind of bread		

أما الجملة (٢،١٣) فيمكن أن تحلّل بإحدى طريقتين: هل نعدُّها عددية numeral أم نعدُّها عبارة phrase؟ بمعنى آخر: هل تمثل عدداً حقيقياً أم أنها عبارةٌ تحدِّدُ "عدداً كبيراً"؟ وبناءً على الإجابة التي يخرج بها المرء، فإما أن تدعم هذه الجملة الفرضيةَ أو ليس لها علاقةٌ بها. ونلاحظ أيضاً أنها كُتبت مختلفةً عن صيغة اللغة الهدف (*one and half-million*)، ولذلك ينبغي أن نتساءل إذا ما كان ذلك سيؤثر على تحليلنا أم لا. ونحن نعتقد أنه لن يؤثر على التحليل، لكنه يعطينا إشارةً إلى الغموض المحتمل الذي يمكن أن يواجهنا عندما نجمع معلوماتٍ لغوية شفهيّةً ومكتوبة. أما الجملة (٢،١٤) فهي جملةٌ غامضة كما أُشير إلى ذلك سابقاً.

وبناءً على ما سبق، تبدو الفرضيةُ التي أُقرّت سابقاً مدعومةً بهذه المعلومات اللغوية إلا أننا، على أيٍّ حال، ما زلنا لم نعلّل للمعلومات اللغوية كلّها. فلدينا الآن فرضيةٌ في اللغة البينية تشبه بشكل أو بآخر ما يأتي:

> ضع العلامة /s/ على كل أسماء الجمع ما عدا تلك الأسماء المسبوقة بعبارات عدديةٍ أو كلمة قياسٍ غير عددية.

وتظل هناك استثناءات محتملة لا بد من تناولها :

١- الجملة (٢,١١)

بالنظر إلى قانوننا، ينبغي أن تكون كلمة *month* المذكورة في هذه الجملة بصيغة الجمع *months*. ويمكننا، على أيّ حال، أن نفسّر هذا الاستثناء الواضح بصعوبة النطق الكامنة في هذه الكلمة بالنظر إلى العنقود *nths* في نهاية الكلمة. وفي الواقع، فإن كثيراً من المتحدثين الأصليين بالإنجليزية يبسّطون هذا العنقود بنطق نهاية الكلمة *ns* بدلاً من *nths*. والتبسيط simplification ظاهرةٌ شائعةٌ في هذا السياق، فالمتكلمون العرب، بناءً على هذا، يبسّطون بطريقة معينة، بينما يبسّط المتكلمون الأصليون بطريقة أخرى.

٢- الجملة (٢,١٤)

لاحظنا أن هذه الجملة كانت مشكلةً في التصنيف الأوليّ. لكن هل يمكن أن نفترض أن هؤلاء المتكلمين ابتدعوا قانوناً معيَّناً في اللغة البينية يربط علامة الجمع بنوعٍ من أدوات الربط؟ لا نعرف ذلك بالطبع لأن مثالاً واحداً من كل نوع لا يمكن أن يقودنا بأمانٍ إلى أيِّ نتيجةٍ عامّةٍ.

٣- الجملة (٢,١٠)

هذه الجملة يمكن أن تكون غامضة. فمن جهةٍ معيّنة، قد تكون في فئتنا "غير متعلقة" في الجدول رقم(٢,٤)، حيث يمكننا أن ننظر إليها بصفتها جزءاً غير قابلٍ للتحليل. ومن جهةٍ أخرى، يمكن أن تصنَّف أيضاً في فئة "تدعم" إذا اعتقدنا أن المتكلم يصنِّفها على أنها ليست صيغةَ جمع. ويمكن، أخيراً، أن تكون في فئتنا "لا تدعم" إذا اعتقدنا أن المتعلّم يتصورُّها جمعاً وقد استعمل الواصف الجمعي *many* بطريقةٍ خاطئة.

إن معرفة كيفية معالجة الاستثناءات الواضحة أمرٌ مهمٌّ تماماً مثل معرفة كيفية معالجة المعلومات اللغوية المنسجمة. ويمكن أن تكون الاستثناءات حقيقة، وإذا كانت بكمية

معتبرة، فإنها يمكن أن تدلّ على فرضية أوليّة غير صحيحة. أو يمكن أن تكون انعكاساتٍ لقانون rule، أو قيدٍ constraint له دورٌ في العملية برمتها. وفي الأمثلة المقدمة هنا، حاولنا أن نشرح الاستثناءات الواضحة، إلا أنه في حالةٍ واحدةٍ منها (*nine month*) أوردنا معلوماتٍ لغويةً إضافية لنُريَ معقوليَّة استعمال التبسيط الصوتي بصفته تعليلاً مناسباً.

نودّ الآن أن نتعرض إلى واحدٍ من أكثر الأسئلة أهميةً، ألا وهو: عندما تصل إلى أفضل تحليل ممكن باستخدام المعلومات اللغوية المحدودة التي بين يديك، لكن لا يزال لديك شيءٌ من عدم الثقة في ذلك التحليل، فما المعلومات اللغوية الإضافية التي تحتاجها من هؤلاء المتعلمين لكي تختبر فرضياتِك؟ وقد ذُكِر، بالفعل، نوعٌ من هذه المعلومات اللغوية وهو ما يتعلق بالجملة (٢،١٣)، ونقصد بها المعلومات اللغوية الإضافية التي تميِّزُ الإنتاج الشفوي من الإنتاج الكتابي؛ ذلك أن قوانين اللغة البينية المتولّدة ربما تختلف في هذا البعد. وهناك نوعٌ آخر قد ألمحنا إليه سابقاً: إذا حاولنا أن نفهم تعميم قاعدةٍ ما في لغة المتعلّم البينية، فيجب علينا أن نهتمّ بكلام ذلك المتعلّم فقط. ومن جهةٍ أخرى، لو استعملنا معلومات لغوية مختلطة، كما هو الحاصل في هذه الحال، فإنه من المتوقع حينئذٍ أن تظهر لنا جملٌ متناقضة في تركيبها اللغوي. لذلك علينا أن نجمع المعلومات اللغوية التي تكون فيها عبارات الجمع موسومةً من كل متعلّمٍ على حدة، كما يتميز به اكتساب اللغة الثانية، بدلاً من أن تكون الفروق الفردية كبيرةً بين المتعلّمين.

فنحن نحتاج إلى معلومات لغوية إضافية لنحدد إذا ما كان تفسير الاستثناءات الواضحة التي قُدِّمت صحيحةً أم لا؛ بمعنى أن هناك حاجةً لنستخرج (أ) كلمات أخرى تنتهي بعناقيد صامتة صعبة، و(ب) عباراتٍ اسمية مشتملة على كلمة *or* أو. ولنفعل هذا، ربما علينا أن نجمع نوعاً آخر من المعلومات اللغوية تتضمن السياقات المتنوعة التي أُنتجت فيها هذه الجمل، والتي ربما تؤثّر في أداء المتعلّم عند إنتاجه هذه المعلومات اللغوية الممثّلة للغة البينية.

سنتناول الآن مشكلةً في تحليل المعلومات اللغوية تتعلق بوجود العلامة *ing*- في الأفعال الإنجليزية.

(٢,١,٢) مجموعة المعلومات اللغوية ٢: الفعل + العلامة *ing*-

Data Set II: Verb + *-ing* Markers

أُنتجت الجمل الآتية من ناطقةٍ أصليةٍ باللغة العربية في مرحلة مبكرة من تعلمها الإنجليزية. ولم تحصل هذه المتعلمة على أيِّ تعليمٍ رسميٍّ بالإنجليزية وقتَ جمع المعلومات اللغوية. وقد جُمعت كلّ هذه الجمل من كلام عفوي.[٢] ولقد وضعنا بين قوسين مقصد المتعلّمة الأكثر مناسبة لجملها (من السياق)، وذلك عندما لا يكون المقصد واضحاً من الجمل المنتجَة.

(٢,٢٠) He's sleeping.

"هو نائمٌ الآن".

(٢,٢١) She's sleeping.

"هي نائمةٌ الآن".

(٢,٢٢) It's raining.

"إنها تُمطر الآن".

(٢,٢٣) He's eating.

"هو يأكل الآن".

(٢,٢٤) Hani's sleeping.

"هاني نائمٌ الآن".

---

(٢) في أدبيات اللغة الثانية تستعمل فكرة "الكلام العفوي spontaneous utterances" بصفتها مضادّة للاستنطاق الإجباري forced elicitation. ويُشير المصطلح الأخير إلى العيِّنات اللغوية التي تُجمع من خلال سياق تجريبي experimental context.

(٢,٢٥) The dog eating. (The dog is eating.)

"الكلب يأكل الآن".

(٢,٢٦) Hani watch TV. (Hani is watching TV.)

هاني يشاهد التلفاز. (هاني يشاهد التلفاز الآن.)

(٢,٢٧) Watch TV. (He is watching TV.)

يشاهد التلفاز. (هو يشاهد التلفاز الآن.)

(٢,٢٨) Read the paper. (He is reading the paper.)

يقرأ الجريدة. (هو يقرأ الجريدة الآن.)

(٢,٢٩) Drink the coffee. (He is drinking coffee.)

يشرب القهوة. (هو يشرب القهوة الآن.)

لقد قلنا إن المتعلمة تُنتج في الإنجليزية تركيبَ *فعل + ing-*. ولقد لاحظنا أن قصدها، في كل حالة، يتضمَّن معنى الاستمرار. فيمكن، بناءً على هذا، أن نلاحظ ملاحظةً مبدئيةً، تتمثَّل في أن لديها صيغتين تستطيع أن تستعملهما لتعبِّر عن معنى الاستمرار (*eating* في مقابل *watch*).

وإحدى الفرضيات التي يمكن أن نضعها حول هذه المعلومات اللغوية هي أن المتعلمة تستعمل قانوناً في اللغة البينية يَقصُر ظهورَ الفعل + *ing-* على الموقع الأخير في الجملة. وهذا صحيح بنسبة ١٠٠٪، ولكن ربما تُهمِل هذه الفرضية التركيبية حقائقَ دلالية مهمة. إلا أننا يمكن أن نصوغ فرضية أكثر تعقيداً تأخذ في حسبانها الجوانب الدلالية على النحو الآتي:

حيثما يكون هناك استمرارٌ مقصود، ضعْ صيغة الفعل + ing- في الموقع الأخير.

إلا أن هذه الفرضية يمكن رفضها بسهولة عند النظر إلى الجمل (٢,٢٦-٢,٢٩)، فضلاً عن أنها تزوِّدنا بمعلوماتٍ ضئيلة عن استعمال الفعل + *ing-*، أو عدم استعماله.

سننتقل الآن إلى التمييز بين الجمل المتعدية والجمل اللازمة، أي تلك الجمل التي تحتوي فعلاً ومفعولاً به ظاهراً (*I read the paper اقرأ الجريدة*) وتلك التي لا تحتوي ذلك (*I sleep ينام*). وعلى ذلك يمكن أن نصوغ فرضية ثالثة كما يأتي:

> تُستعمل صيغة الفعل + ing- في جمل لا تحتوي مفعولاً به ظاهراً. أما صيغة الفعل البسيطة، فتُستعمل مع الأفعال المتعدية في جملٍ تحتوي مفعولاً به ظاهراً.

ونلاحظ، في ضوء هذا، أن الجمل (٢،٢٠-٢،٢٤) تتكون من مسند إليه وفعل لازم. وعندما يحدث هذا، نشاهد صيغة الفعل *to be* مع صيغة الفعل + *ing*-. ونرى في الجملة (٢،٢٥)، على كل حال، مسنداً إليه يتكون من محدد determiner (أداة تعريف/تنكير) واسم (*the dog*)، ويظهر الفعل + *ing*- في هذه الحالة فقط. وهذه الجملة مهمةٌ للتفسير النهائي الذي سنصل إليه. أما في الجمل (٢،٢٦-٢،٢٩)، فهناك فعلٌ متعدٍ مع مفعول به، وقد استعملت الصيغة البسيطة من الفعل. ونرى هنا القوة القصوى للمبدأ القائل بأن اكتساب الصيغة النحوية متنوعٌ، حيث تظهر صيغة الفعل + *ing*- في الجمل اللازمة وتظهر الصيغة البسيطة في الجمل المتعدية.

ولكن كيف يمكن أن نفسر الجملة (٢،٢٥)؟ يعود أحد التفسيرات إلى محدودية المعالجة الذهنية. فهذه المتعلمة لا يمكن أن تتعامل مع جملٍ تتكون من أكثر من كلمتين أو ثلاث كلمات بحدٍّ أقصى. فالجملة (٢،٢٥)، لهذا السبب، جملة مركزيّة؛ لأنه، وببساطة، لو كان الأمر متعلقاً بحضور المفعول به أو غيابه، فلن يكون لدينا سبيلٌ لتفسير غياب الفعل المساعد *to be*. إن حضور *the* و *dog* يعقّد الجملة، لدرجة أنها تمنع ظهورَ أيِّ عناصر أخرى.

هناك أيضاً تفسيرٌ آخرُ ممكن يتعلق بتحليل هذه المتعلمة لمعنى الاستمرار. فمن المحتمل أن الوحدات *he's, she's, it's* و *Hani's* (زوجها) مخزَّنةٌ على أنها عناصر معجميَّة مفردة. ولو كان الأمر كذلك، فلن تمثِّل الجملة (٢،٢٥) مُشكِلةً؛ لأن العلامة s، عند هذه المتعلمة، ليست جزءاً من صيغة الفعل.

(٢,١,٣) مجموعة المعلومات اللغوية ٣: حروف الجر

Data Set III: Prepositions

تركّز آخر مجموعة من مجموعات تحليل المعلومات اللغوية التي نقدمها على حروف الجر التي تُعرف بأنها من بين أكثر العناصر صعوبةً في اللغة الثانية. وفيما يأتي أمثلةٌ من جمل إنجليزية – عربية تحتوي بعض حروف الجرّ:

(٢,٣٠) You can find it **from Morocco til Saudi Arabia.**

يمكن أن تجدها **من المغرب حتى السعودية**

(٢,٣١) There is many kind **of way** you make baklawa.

هناك كثيرٌ نوعٌ من طريق تصنع بها البقلاوة

(٢,٣٢) It's some kind **of different.**

إنها نوعٌ من مختلف

(٢,٣٣) I don't like to buy a car **from Ann Arbor.**

لا أحبّ أن أشتري سيارةً من آن آربر

(٢,٣٤) **Since long time**, I'm buying B.F. Goodrich.

منذ وقتٍ طويلٍ، أنا أشتري الآن ب.ف. جودريتش

(٢,٣٥) He finished his studies **before one month.**

أنهى دراسته **قبل شهرٍ واحد**

(٢,٣٦) He will finish **from his studies.**

سوف ينهي من دراسته

(٢,٣٧) They are many kinds of reptiles which live **at this planet.**

هناك كثيرٌ من أنواع الزواحف يعيشون **إلى هذا الكوكب**

(٢,٣٨) I never help my mom **in the housework.**

لم أساعد أمي أبداً **في عمل المنزل**

(٢,٢٩) Egypt shares its boundaries with the Mediterranean Sea **on the north,** **the Red Sea from the east.**

تشترك مصر في حدودها مع البحر الأبيض المتوسط **على الشمال،** **والبحر الأحمر من الشرق.**

ونقدِّم فيما يأتي المعانيَ المقصودة من الكلمات التي باللون الغامق في الإنجليزية:

(٢,٣٠) from Morocco to Saudi Arabia

"من المغرب إلى السعودية"

(٢,٣١) There are many ways...

"هناك طرقٌ كثيرة..."

(٢,٣٢) It is quite different...

"إنه مختلف..."

(٢,٣٣) in Ann Arbor

"في آن آربر"

(٢,٣٤) for a long time

"لوقتٍ طويل"

(٢,٣٥) a month ago

"منذ شهرٍ"

(٢,٣٦) He will finish his studies

"سوف ينهي دراسته"

(٢,٣٧) on this planet

"على هذا الكوكب"

(٢,٣٨) with the housework

"في عمل المنزل"

on the north, the Red Sea on the east (٢,٣٩)

"على الشمال، والبحر الأحمر على الشرق"

يُلاحظ في استعمال هؤلاء المتعلمين لحروف الجرّ تنوّع المجالات الدلالية الكامنة في هذه الجمل، من المجال الجغرافيّ geographical إلى المجال الزمانيّ temporal. ويمكننا أن نستخلص فرضيةً من هذه اللغة البينية، يمثّلها القانون الآتي: [٣]

استعمل from مع الأماكن الجغرافية.

إن هذا القانون السهل المستخلص من اللغة البينية يناسب معظم المعلومات اللغوية، وليس جميعها. فمثلاً، كان ينبغي أن تكون الجملة (٢,٣٩)، بناءً على هذا القانون، على النحو الآتي: *from the north*. وأما الجملة (٢,٣٦)، فليس هناك تفسيرٌ لما ورد فيها من قوله: *from his studies*. ولو أن هذا القانون اُستُخلِص من خلال جمع مجموعةٍ أكبر من المعلومات اللغوية، لأمدّتنا الجملة (٢,٣٠)، بالصدفة، بحالةٍ معيّنةٍ لسلوك اللغة الهدف (كوردر، ١٩٨١م).

ونقدّم فيما يأتي مجموعةً أخرى من المعلومات اللغوية أُخذت من هؤلاء المتعلمين. وهي تحتوي عباراتٍ يجب استخدام حرف جرٍّ فيها:

We used to pronounce everything **British English**. (٢,٤٠)

اعتدنا أن ننطق كلّ شيء إنجليزية بريطانية

It doesn't give me problems **future**. (٢,٤١)

لا يسبّب لي مشاكل مستقبلاً

---

(٣) ربما تكون هذه استراتيجية تبسيطٍ لنوعٍ شائع، وهذا هو مبدأ استعمال الشيء الواحد لأغراض متعددة the one:many principles، حيث تُستعمل الصيغة الواحدة لوظائف متعدّدة (انظر رذرفورد Rutherford، ١٩٨٧م).

He's working **his thesis** now. (٢,٤٢)

إنه يشتغل رسالته الآن

If I come early, I will register **fall**. (٢,٤٣)

إذا جئتُ مبكّراً، سأسجّل الخريف

The people are outside **this time**. (٢,٤٤)

الناس في الخارج **هذا الوقت**

About 20 kilometer out **Jeddah**. (٢,٤٥)

حواليْ ٢٠ كيلومتراً خارج جدة

I'll wait **you**. (٢,٤٦)

سوف أنتظرك

يمكننا أن نصف سلوك هؤلاء المتعلمين على أنه يتضمن استراتيجية التبسيط، رغم أنه في هذه الحالة ربما يكون تعميماً خطيراً، إذ أشار كوردر (١٩٨٣م، ١٩٩٢م) إلى أن المتعلمين لا يمكنهم تبسيط ما لا يعرفون. وعلى أيِّ حال، يمكن للمتعلمين أن يكتشفوا بوضوح أنهم لا يعرفون كيف يستعملون حروف الجرّ في الإنجليزية بالشكل المناسب فيتبنّون الإستراتيجية الآتية:

لا تستعملْ حرف الجر إلا في حالاتٍ مقيّدةٍ بشكل خاص.

ولقد رأينا الحالة المقيدة في المجموعة الأولى من الجمل حيث كانت تستعمل *from* مع العبارات الجغرافية.

والآن انظر إلى المجموعة الثالثة من جملٍ جُمعت من المتعلمين أنفسهم الذين أنتجوا المجموعتين الأولى والثانية:

Since I came **to the United States**. (٢,٤٧)

منذ أن جئتُ **إلى الولايات المتحدة**

I have lived **in downtown Ann Arbor.** (٢,٤٨)

لقد سكنتُ في وسط مدينة آن آربر

There are 25 counties **in Egypt.** (٢,٤٩)

هناك ٢٥ محافظة في مصر

You might think you are **in Dallas.** (٢,٥٠)

ربما تظنّ أنك في دالاس

I have noticed there are many **of them.** (٢,٥١)

لقد لاحظت أن هناك كثيراً منهم

Ther are genius **in this area.** (٢,٥٢)

هناك عباقرةٌ في هذه المنطقة

I will go speak nice **to him.** (٢,٥٣)

سأذهب لأتكلم بلطفٍ معه

Beginning **from 1:30 a.m. until 2:00 a.m.** (٢,٥٤)

تبدأ من ١:٣٠ صباحاً حتى ٢:٠٠ صباحاً

تقدّم المجموعة الثالثة من المعلومات اللغوية صيغ اللغة الهدف الصحيحة. وبالرغم من أنها تقدّم ما نعرفه عن الأخطاء الخفية[٤] covert errors، إلا أن بعضها يبدو أنه يشبه اللغة الهدف فقط.

---

(٤) كان مفهوم "الخطأ الخفي" قد وضعه كوردر (١٩٦٧م) ليصف الموقف الذي يُنتج فيه المتعلمُ صيغةَ اللغة الهدف الصحيحة نحوياً، الخاطئة دلالياً أو تداولياً. وقد أعطى كوردر مثالاً على ذلك، إذ قال متكلم أصلي بالألمانية: "You mustn't take off your hat" "يجب ألا تخلع قُبّعتك"، في حين أنه قصد أن يقول: "You don't have to take off your hat" "ليس عليك أن تخلع قُبّعتك".

وتدحض عبارات المكان *in Egypt, in Dallas, in this area* بوضوح الفرضية البسيطة التي قُرِّرت سابقاً عن استعمال *from* مع الأماكن الجغرافية. لكننا ينبغي أن نكون حذرين من احتمال أنّ المتعلم يفرِّق بين شيئين مختلفين: الاتجاه والمكان. وهناك احتمال آخر بأن المتعلم يستعمل حروف الجرّ بطريقةٍ أكثرَ موافقةً للغة الهدف، عندما يتطلب السياق استعمال تركيبٍ آخر غير حروف الجر "الإلزاميّة" في اللغة الهدف. بمعنى آخر، عندما يكون هناك خيارات، فإن المتعلمين على الأرجح يصيبون في استعمال التراكيب بمحض الصدفة، حتى وإن كانوا لا يحيطون بالمدى الكامل للغة التي يستعملونها (المُدخَل input). ويبدو أن هذا الاحتمال هو الأكثر مناسبةً لهذه المعلومات اللغوية، برغم أن الخيارات المتنوعة ربما تؤدي إلى تغييرٍ في المعنى. ويتبادر إلى الذهن سؤالٌ هنا، عند جمع كلِّ هذه المعلومات اللغوية، عن عزوِ المعنى إلى كلام المتعلم. ورأينا أن أفضل طريقة لمعرفة هذا على وجه اليقين هو من خلال سؤال المتعلمين بلغتهم الأصلية عن المعنى الذي يقصدونه من كلامهم، رغم أنّ هذا ليس ممكناً دائماً.

(٢,٢) ما لا يظهره تحليل المعلومات اللغوية

What Data Analysis Does Not Reveal

عرضنا في القسم السابق خبرتنا المباشرة في تحليل المعلومات اللغوية وتفسيرها مستعملين مجموعة منظمة منها. وقد كان هدفنا أن نبين أن النقاش الجيد يمكن أن يقلل من الغموض الكامن في معظم المعلومات اللغوية المأخوذة من المتعلمين. وقد تركتنا التحليلاتُ مع أسئلةٍ يمكن أن تقود إلى دراسة أخرى لمعلوماتٍ لغوية جديدة تُجمع لاحقاً. والأمر الطريف هنا هو أن المعلومات اللغوية ينبغي دائماً أن تُجمَع بغرض الإجابة عن أسئلةٍ ظلت دون إجابات عند إجراء تحليلٍ سابقٍ. وسوف نعرض مرةً

أخرى في هذا القسم نقاشاً يعتمد على ما يُسمّى بأسلوب (خطوةً فخطوة) الذي يمكن أن يقودنا إلى أعمال تطبيقية أكثر، وإلى القضية الجوهريّة في جمع المعلومات اللغوية التي نوقشت في القسم(٢,٣). فعادةً ما يُجرى البحث، أيُّ بحثٍ، للإجابة عن السؤال الآتي: "ما الجديد الذي نريد أن نعرفه؟". وسننظرالآن في بعض المعلومات اللغوية من القسم السابق مع التركيز على أسئلةٍ لا يمكن أن نجد إجاباتٍ عنها من المعلومات اللغوية وحدها.

جُمعت مجموعة المعلومات اللغوية ١ في القسم(٢,١) من أكثر من مصدر، إذ جاءت من تعبير كتابي وأحاديث شفوية، وهذا يمثّل مشكلةً أولى. ولنحصل، بناءً على ذلك، على تحليل كامل مفيد، نحتاج إلى أن نعرف الجمل التي جاءت من مقالاتٍ مكتوبة وتلك التي جاءت من أحاديث شفوية في تلك القائمة. فإذا أردنا أن نبحث في استعمال الجمع لدى متعلمي الإنجليزية من العرب بشكلٍ أكثر توسُّعاً، فإنه من المهم أن نجمع معلومات لغوية جديدة تَفصِل مصادر هذه المعلومات اللغوية بعضها عن بعض. وهذا الأمر مهمّ، خصوصاً عندما ننظر في الجملة (٢,١٤)، إذ ربما يكون تفسيرها كامناً في الطريقة التي نطق بها المتعلم تلك الجملة. أما إذا كان مصدر تلك الجملة كتابيًّا، فيمكننا بسهولة أن نهمل ذلك التفسير. إن جمع معلومات لغوية كتابية وشفهية في مجموعة لغوية واحدة ليس إجراءً صائباً، إلا أن يكون الهدف تعليميّاً كما هي الحال في القسم السابق.

وهناك صعوبة أخرى في مجموعة المعلومات اللغوية ١ تتمثل في أن تلك المعلومات اللغوية جاءت من أكثر من متعلّم، دون فصلٍ للمعلومات المستخلصة من كل متعلم على حدة. وقد سبّب هذا جدالاً كبيراً على مرّ السنين في حقل اكتساب اللغة الثانية؛ لأن المعلومات اللغوية عادةً ما تُعرَض مختلطةً في الدراسات السابقة. وبما

أن التعلّم مهمةٌ فردية، فلنا أن نتساءل عن مصداقيّة خلط المعلومات اللغوية من متعلمين متعدّدين في مجموعةٍ واحدة. وهناك بلا شك أسبابٌ جيدة لتعميم المعلومات اللغوية المأخوذة من أكثر من متعلم، لكن إذا كان هدف البحث أن يُفصّل في تطوُّر اللغة البينية للفرد الواحد (أو عدم تطوُّرها)، فإنه يجب علينا بناءً على ذلك أن ننظّم الفروق الفردية individual differences بين المتعلمين، أو أن نبنيَ دراسةً جديدةً تركّز على مثل هذا التنوُّع.

وهناك عوامل أخرى مهمةٌ تتعلق بجملٍ معينةٍ، نريد أن نجد لها حلاً من خلال جمع معلومات لغوية أكثر. ولنضرب مثالاً على ذلك، انظر إلى الجملة (٢,١٤) من القسم السابق:

How many month or years have been in his mind? (٢,١٤)

كم عدد شهرٍ أو سنوات كانت في عقله

"كم عدد الشهور والسنوات التي كانت في عقله".

إن عبارة *month or years* في اللغة البينية عبارة محيّرة، إذ كيف يمكن أن نجد بعد الصفة العددية *How many* الجمعَ دون *s* في كلمة *month* ولكنه مع *s* في كلمة *years* في العبارة نفسها؟ لقد عالج النقاش في القسم (٢,١) حقيقةَ أن المحلّل يملك الخيار في أن يحلّل تلك العبارة على أنها غير شبيهة بالإنجليزية، أو أن يضع فئة ثالثة تُسمَّى "غامضة"، وتعني أن العبارة شبيهةٌ بالإنجليزية وغير شبيهة بها في الوقت نفسه.

لقد قررنا أننا نفضّل الحلّ الثاني؛ لأنه لا يفرض فئات اللغة الهدف على معلومات اللغة الثانية، حيث يسمّى هذا العمل "المغالطة النسبية" "comparative fallacy" (بلي- فرومان Bley-Vroman، ١٩٨٣م). وأحد أهداف البحث في اكتساب اللغة الثانية أن نكتشف النظام التحتيّ underlying system للغة الثانية. فمقارنة صيغ اللغة الثانية باللغة الهدف الفصحى ربما يقود المحلل إلى طريقٍ يُعيق فهم الطبيعة

المطّردة لنظام المتعلم محلّ البحث[٥]. فالجملة (٢،١٤) تُقدم حالةً مختلفةً كليًّا عن الجمل الأخرى في مجموعة المعلومات اللغوية ١. وقبل أن نستمرّ في التحليل، نريد أن نرى معلومات لغوية جديدة تهتمّ بالسؤال الخاص المتعلق بالعبارات المحتوية على كلمة *or*/أو في العربية والإنجليزية، هل يعبَّر بها عن التعدد بخليط من الجموع الموسومة ظاهريًّا ومن الجموع غير الموسومة، كما هي الحال في هذا المثال، أو أن المرء يتعامل مع حالةٍ شاذّة تظهر لمرة واحدة يمكن إهمالها؟ بمعنى آخر، هل الحكمة المأثورة: "العمود الواحد لا يبني بيتاً" "One swallow does not a summer make" يمكن أن تُطبّق هنا؟

في النقاش السابق لتركيب الفعل + *ing*- (مجموعة المعلومات اللغوية ٢)، أُشير إلى أن المتعلمة العربية التي تتعلم الإنجليزية يبدو أن لديها "صيغتين تستطيع أن تستعملهما لتعبر عن معنى الاستمرار (*eating* في مقابل *watch*)"، وهي مجموعة يظهر فيها الشذوذ بوضوح. ويمكننا أن نحاول حلَّ هذا الشذوذ بجمع معلومات لغوية أكثر يمكن أن تتضمن أنواع الأفعال. فهل التعدّي في مقابل اللزوم يلعب دوراً في التعبير عن معنى الاستمرار؟ وهل وجود مسندٍ إليه ظاهرٍ يلعب دورا في ذلك؟ وهل يمكن أن يكون الأمر أن *s* التي تُمثّل الفعل *to be* مخزونةً مع المسند إليه في وَحدةٍ واحدة؟ إن

(٥) بالرغم من أن الموقف ليس متطابقاً بدقة، إلا أن المرء يستطيع أن يفكر في مثال مشابه حول تراكيب اللغة اللاتينية التي فُرضت على الإنجليزية الفصحى. ويتذكّر كثيرٌ منا مدرسينا في مادة الإنجليزي في الثانوية وما قبلها، يخبروننا بأن لا نفصل المصدر المؤوّل، رغم أننا نعرف أيضاً أن هذا شائع في الإنجليزية المحكية (...I want to explicitly state). ومصدر هذه القاعدة في الإنجليزية هو اللاتينية، حيث تتكوّن المصادر المؤولة من كلمة واحدة (كما هي الحال في اللغات الرومانسية اليوم)، ولا يمكن بطبيعة الحال أن تُفصل. ولن تكون هذه القاعدة مناسبةً عند تطبيقها على الإنجليزية، إذ إنها تَنتُجُ من فرض تركيبٍ نحويٍّ من لغة معينة على لغةٍ أخرى.

المعرفة بالدراسات السابقة يمكن أن تكون معينةً جدا في هذه الحال، حيث هناك حالات مؤكَّدة لهذا المثال (قارن مع هارلي Harley وسواين Swain، ١٩٨٤م)، إذ إن المتكلم المفرد للفعل *avoir* (to have: يملك) عند متعلم الفرنسية هو *jáias* (I have: أنا أملك) الذي هو عبارةٌ عن تركيبٍ من *jái* (*ai + je* [أنا + صيغة المتكلم المفرد]) + *as* (صيغة المخاطب المفرد من الفعل *lavoir*). ويعطي كلٌّ من هذه الأمثلة مؤشراً على الحاجة إلى مزيدٍ من جمع المعلومات اللغوية لاختبار فرضية معينة.

وتحتوي مجموعة المعلومات اللغوية الأخيرة في القسم (٢،١) حروف الجر، ومن المعروف أنها من أكثر العناصر صعوبةً كي يتمكّن منها المتعلم في لغة غير أصلية. وما رأيناه في مجموعة المعلومات اللغوية ٣ كان تنوعاً من نوع معتاد: حروف جرٍّ "خاطئة" من وجهة نظر اللغة الهدف مختلطةً مع حروف جرٍّ "صحيحة"، ومختلطةً أيضاً، بشكل غريب، مع حذف حروف الجرّ حيث يجب ذكرها. ولقد خرجنا بقاعدة دلالية في اللغة البينية ("استعمل *from* مع الأماكن الجغرافية")، التي يبدو أنها صالحةٌ في بعض الأحيان. ولكن المعلومات اللغوية كانت مختلطةً مرةً أخرى، ولذلك كان من الصعب أن نرى كيف يمكن أن تختلف تلك القاعدة من شخصٍ لآخر، وتبعاً للمعلومات اللغوية الشفهية في مقابل المعلومات اللغوية الكتابية. ولقد رأينا أنه ربما تكون هناك قاعدةٌ مختلفة في اللغة البينية تقول: لا تستعمل حرف الجرّ إلا في جملٍ محددة، ولكن من المهم أن نعرف ما طبيعة تلك الجمل. وهناك احتمالٌ آخر لا يمكننا أن نختبره من خلال المعلومات اللغوية التي بين أيدينا، ولكنه يبدو معقولاً، يتمثّل في أن هناك إستراتيجيةً من مرحلتين: حيث يكون القرار الأول إثبات أو حذف حرف الجرّ، فإذا كان القرار هو إثبات حرف الجر فهناك احتمالاتٌ عديدةٌ ربما تدخل في الحسبان، منها على سبيل المثال: اختر X دائماً للوظيفة الدلالية Y. وعلينا، أخيراً، أن لا نلغي احتمالية أن تلعب العشوائية randomness دوراً في منطقة اعتباطية مثل اختيار حروف

الجر في اللغة الهدف. وكلٌّ من هذه الفرضيات، مرةً أخرى، يمكن أن تقود إلى جمع أكثر للمعلومات اللغوية لغرضٍ أو لهدفٍ خاص.

وهناك نقطةٌ أخرى ذُكرت في القسم(٢,١) تتعلق بالسياقات المتنوعة التي أُنتِجت فيها جمل اللغة البينية، وفيما إذا كانت الصيغة في اللغة البينية ذات حدود مشتركة مع السياق أم لا. وقد تكلم سلينكر ودوجلاس Douglas (١٩٨٥م)، منذ عدّة سنوات، عن "الصراع" مع النص في الدراسات المُجراة حول اللغة البينية (انظر أيضاً تارون Tarone، ٢٠٠٠م).

وأخيراً، يمكن من التحليل السابق أن يبرز السؤال عن كيفية صياغة قواعد اللغة البينية الوصفية أو مبادئها، وعما إذا كان من الممكن أن تُكتشَف هذه المبادئ من خلال قواعد إضافية تُستخلص من معلوماتٍ لغوية جديدة. وقد رأينا في القسم(٢,١) خمسة أنواعٍ من قواعد اللغة البينية:

قاعدة النوع أ: *حيثما كانت X حاضرةً، اعمل Y*. وقد ظهر هذا النوع من القواعد مرتين: مرةً مع الجموع العربية والإنجليزية، كما في الآتي:

حيثما تكون هناك عبارات كميّة أو كلمات كمية غير عددية قبل الاسم، فإنه لا تكون هناك علامةٌ ظاهرة على جمع ذلك الاسم.

وظهر مرةً أخرى مع العلامة التي تدلّ على الاستمرار في العربية والإنجليزية:

حيثما يكون هناك استمرارٌ مقصود، ضع الفعل + ing- في الموقع الأخير.

أو في صيغة متعلّقة بذلك.

قاعدة النوع ب: *استعمل Y* في غياب *X*. وهذا النوع من القواعد يظهر مع وجهة الاستمرار:

إذا لم يكن هناك مسندٌ إليه ظاهر، تُستعمَل الصيغة البسيطة من الفعل.

قاعدة النوع ج: *سِمْ كلَّ Xs بـ Y ما عدا تلك الموصوفة بالصفة Z*. ويظهر هذا النوع من القواعد مع الجموع:

سِمْ كل أسماء الجموع بـ s ما عدا تلك التي تُسبَق بعبارات كميّة أو بكلمة كميّة غير عددية.

قاعدة النوع د: *تُستعمل الصيغة X في جمل لا تحتوي على Y. وتُستعمل الصيغة البديلة Z في جمل تحتوي على Y*، كما في القاعدة الآتية:

يُستعمل الفعل + صيغة ing- في جمل لا تحتوي على مفاعيل ظاهرة. كما تُستعمل الصيغة البسيطة من الفعل مع الأفعال المتعدية التي تحتوي على مفاعيل ظاهرة.

قاعدة النوع هـ: *استعمل صيغة X مع الوظيفة Y*. ونرى هذا عند استعمال حروف الجر في اللغة البينية، كما في:

استعمل from مع الأماكن الجغرافية.

وربما نحتاج، بناءً على ذلك، إلى أن نجمع معلومات لغوية إضافية لنختبر إذا ما كانت هذه القواعد الوصفية تعبِّر تعبيراً كاملاً عن هدف أيِّ مجموعةٍ من المعلومات اللغوية.

والخلاصة أننا نسعى دائماً، عندما نحلل معلومات لغوية، سواءً أجمعناها بأنفسنا أم حصلنا عليها من الدراسات السابقة، إلى أن نسأل السؤال الآتي: ماذا نريد أن نعرف أيضاً وهو غير موجودٍ في المعلومات اللغوية التي بين أيدينا؟ سننتقل الآن إلى الطرق التي يمكن أن تُجمع بها المعلوماتُ اللغوية.

(٢,٣) جمع المعلومات اللغوية Data Collection

نودّ أن نشير في البداية إلى أن الطرق التي اخترنا أن نناقشها هنا تمثّل عدداً صغيراً جداً من طرق جمع المعلومات اللغوية. ونشير أيضاً إلى أن كثيراً من طرق البحث في اللغة الثانية، وليس جميعها، جاءت من طرق بحثٍ في حقولٍ أخرى، خاصةً من اللسانيات، واكتساب اللغة عند الأطفال child language acquisition، وعلم الاجتماع sociology، وعلم النفس psychology. وإنه من المهم أيضاً أن نكون واعين بأن العلاقة وثيقةٌ بين أسئلة البحث ومنهج البحث الذي نختاره للإجابة على تلك الأسئلة.

وهناك طريقتان شائعتان في جمع المعلومات اللغوية في دراسات اللغة الثانية: الطريقة الطولية والطريقة العرضية cross-sectional.

وغالباً ما تكون الدراسات الطولية دراسات الحالة case studies (بالرغم من أنها ليست كذلك دائماً، كما سنرى لاحقاً)، حيث تُجمع المعلومات اللغوية من متعلم واحد (أو من عدد محدود من المتعلمين في الأقل) خلال فترة زمنية مُطَوَّلة. ويختلف تكرُّر جمع المعلومات اللغوية بحيث تكون العينات التي يتم جمعها من لغة المتعلم أسبوعيةً أو كلَّ أسبوعين أو كلَّ شهر.

وفيما يتعلق بالدراسات الطولية، هناك أربع خصائص متعلقة بها ينبغي مناقشتها، ألا وهي: (أ) عدد أفراد العينة وزمن جمع المعلومات اللغوية، (ب) مقدار التفصيل الوصفي، (ج) نوع المعلومات اللغوية، (د) نوع التحليل.

ومن أنواع الدراسات الطولية التقليدية ما يَرِدُ من تفاصيلَ حول كلام المتعلم في الموقف الذي حدث فيه الكلام. وكذلك ما يرد من تفاصيل أخرى حول تحليل المعلومات اللغوية (مثلاً: الأشخاص الذين يشاركون في الحديث وعلاقتهم بالمتعلم).

وفيما يأتي وصفٌ لدراسة طولية واحدة ذُكرت في هاكوتا Hakuta (١٩٧٤م أ):

> أُخذت المعلومات اللغوية من دراسة طولية لعملية اكتساب طفلةٍ يابانية في الخامسة من عمرها اسمها يُوجوسو [Uguisu] للغة الإنجليزية بصفتها لغةً ثانية. وقد كان الاكتساب خارج فصول الدراسة الرسمية. وكانت عائلتها قد قدمت إلى الولايات المتحدة لمدة سنتين حين كان والدها أستاذاً زائراً في جامعة هارفارد Harvard. وقد سكنوا في شمال كيمبردج North Cambridge، حيث كان جيرانهم من الطبقة العاملة. (هاكوتا، ١٩٧٤م أ. ص ٢٨٧)

ويمضي هاكوتا ليصف الأطفال الذين لعبت معهم يوجوسو، حيث "كانوا مصدرها الأساسيّ للمُدخل اللغوي." وقد وصف نشاطها المدرسي ذاكراً أنها التحقت "بحضانة حكومية لمدة ساعتين يومياً، ثم ذهبت لاحقاً إلى مدرسة إبتدائية، لكن دون

أن تدرس قواعد اللغة الإنجليزية. وقد كان معظم أصدقائها من الجيران يذهبون معها إلى الصف نفسه في المدرسة" (هاكوتا، ١٩٧٤م أ، ص ٢٨٧).

وفي معظم الدراسات الطولية (خاصة تلك التي تمثّل دراسات الحالة)، يكون مصدر المعلومات اللغوية عادةً من الكلام العفويّ. إلا أن هذا لا يعني أن الباحث لا يمكنه أن يُخطّط لإجراء حوار مع المتعلم ليحصل على نوع معين من المعلومات اللغوية، بل يعني ببساطة أن الدراسات الطولية لا تتناسب مع الجدول التجريبي experimental paradigm (سوف يُناقش لاحقاً) للمجموعة الضابطة control group، وللمجموعة التجريبية experimental group، وللتوازن المضاد counterbalancing وهلمّ جرّاً. ويبرز هنا سؤالٌ منهجيٌّ مهمٌّ له علاقة بالمعلومات اللغوية المأخوذة من كلام عفويّ، ألا وهو: كيف يمكن أن نحصل على نوع معين من المعلومات اللغوية من خلال الكلام العفويّ؟ ففي الوقت الذي لا يضمن فيه الباحث ضماناً تاماً أن يُنتج المتعلم صيغاً معينة في اللغة البينية، إلا أنه يستطيع أن يسأل أنواعاً معينة من الأسئلة خلال جمع المعلومات اللغوية ستقوده غالباً إلى التراكيب التي يريدها. فعلى سبيل المثال، لو كان محور اهتمام الباحث تطوّر استعمال الفعل الماضي في اللغة البينية، يمكنه أن يَطلب من المتعلمين خلال التسجيل معهم أن يتكلموا عن أشياء حدثت لهم في اليوم السابق.

وعادةً ما يأتي تحليل المعلومات اللغوية المستقاة من خلال الدراسات الطولية (وخاصة في دراسات الحالة) على شكل ملاحظات كيفيّةٍ ووصفيةٍ، أو على شكل كلامٍ قصصيّ. وفي حين أن تحويل المعلومات اللغوية إلى أرقامٍ وإحصاءات ليس هدفاً من أهداف هذه الدراسات، إلا أنه يمكن للباحث أن يذكر عدد المرات التي ظهرت فيها صيغةٌ ما. وعند عرض النتائج من معلوماتٍ لغوية جُمعت بطريقة طولية، من المرجح أن تظهر أمثلةٌ معيّنة لما نطق به المتعلم وللكيفية التي تُفسَّر بها عباراته.

وهذا النوع من المعلومات اللغوية مفيد جداً في تحديد اتجاهات التطور، وفي تفسير القيود الاجتماعية المختلفة، وتأثير المُدخل (انظر الفصل ١٠) على كلام المتعلم أيضاً. وهناك، في الطرف الآخر، عائقٌ أساسيٌ له علاقةٌ بالوقت، إذ إن إجراء دراسة طولية يتطلب وقتاً في جمع المعلومات اللغوية في فتراتٍ منتظمة، وفي تحويل الكلام الشفهي إلى كلام مكتوب، الذي عادةً ما يكون مصحوباً بتفصيل مكثف عن الوضع البدني والشخصي والاجتماعي الذي جرى فيه. وهناك عائق ثانٍ يتعلق بعدم إمكانية التعميم، إذ إن عدد المتعلمين في الدراسات الطولية غالباً ما يكون محدوداً، ولذلك يصعب تعميم النتائج في هذه الحال. فمن الصعب أن نعرف، ولو على سبيل الظنّ، إذا ما كانت النتائج قابلةً للتطبيق على المتعلم أو المتعلمين محلّ الدراسة فقط، أم أنها يمكن تعميمها على شريحةٍ أعرضَ من المتعلمين. كما أن هناك صعوبةً أخرى مع المعلومات اللغوية الطولية المنتجَة عفويّاً - وهي الصعوبة الأكثر أهمية هنا - تظهر عندما يُنتج المتعلمون صيغةً ما؛ إذ لا توجد هناك طريقةٌ لسَبْرِ إذا ما كانت معلوماتهم أعمق مما أنتجوه عفويّاً (انظر مجموعات المعلومات اللغوية في القسم ١،٢). وتظهر هذه الحالة خاصة إذا لم يجمع الباحثون المعلومات اللغوية بأنفسهم، أو إذا لم يستخلصوا فرضيات محددة ولم يستعدوا مسبقاً لجمع معلومات عن صيغ محددةٍ في الكلام. فعلى سبيل المثال، لو أن متعلماً أنتج الفعل المضارع فقط في مجموعة خاصة من معلومات لغوية جُمعت من كلامٍ عفويّ، فهل يعني هذا أن ذلك كلُّ ما يعرفه ذلك المتعلم؟ في الواقع، لا نستطيع أن نفسر المعلومات اللغوية على أساس ما هو موجودٌ فعليّاً فقط، لأننا لا نعرف إذا كان غياب صيغٍ معينة يعني نقصاً في المعلومات حول تلك الصيغ.

والنوع الثاني من طرق جمع المعلومات اللغوية يتضمن الدراسات العرضية. وفي هذا النوع أيضاً، هناك أربع سماتٍ قابلةٍ للتعريف، تكونُ بشكل عام مرتبطةً بمثل هذه

الدراسات، وهذه السمات هي: (أ) عدد المتعلمين ووقت جمع المعلومات اللغوية، (ب) نوع المعلومات اللغوية، (ج) الوصف التفصيلي، (د) تحليل المعلومات اللغوية.

وتتكون الدراسات العرضية عموماً من معلومات لغوية جُمعت من عدد كبير من المتعلمين في وقت معين. فالمقصود هو أننا نستطيع أن نرى مقطعاً محدداً من التطور نستعمله ليكون دليلاً على التطوّر الحقيقي الذي يحدث فعليّاً.

وبعكس دراسات الحالة التي تعتمد بشكل رئيسيٍ على الكلام العفويّ، عادةً ما تكون المعلومات اللغوية العرضية (ولكن ليس دائماً) معتمدةً على مُخرَجٍ مُوَجَّه. ويعني هذا أن الباحث في مثل هذا النوع من تصميم الأبحاث يحاول أن يجمع معلومات لغوية معتمدة على فرضية بحثية محددة. فالمعلومات اللغوية، بناءً على ذلك، تأتي من أداء المتعلمين في تجربةٍ محددةٍ مسبقاً.

إن نوع المعلومات السابقة عن أفراد العينة يختلف عن تلك التي رأيناها في الدراسات الطولية. فليس من الضروري أن يعرَّف بالمشاركين فردياً، أو أن تُقدَّم عنهم معلوماتٌ وصفيّة مفصلة. فعادةً ما تُقدَّم معلوماتٌ معينة حول خلفية المشاركين اللغوية في الدراسة على شكلٍ جدول، كما هو مُبيّنٌ في الجدول رقم(٢,٥).

الجدول رقم(٢,٥). عرض معلومات لغوية تقليديّة في تصميم عرضيّ.

اللغة	عدد المشاركين	الجنس	العمر	الكفاءة
العربية	٢٤	١٣أنثى ؛ ١١ذكر	٢٢-٢٦	٨مبتدئ/٨متوسط/٨ متقدّم
الإسبانيّة	٢٤	١٢أنثى ؛ ١٢ذكر	٢٣-٢٨	١٢مبتدئ/١٢متقدم
اليابانيّة	٢٤	١١أنثى ؛ ١٣ذكر	٢١-٢٣	٢٠مبتدئ/٤متقدم

ولأن المعلومات اللغوية العرضية تدخل فيها أعداد كبيرة من المتعلمين، فمن المتعارف عليه أن تُجرى مسبقاً دراسةٌ تجريبيّةٌ تُؤكّد مصداقية البحث في تصميمه وتحليله.

وعادةً ما تظهر النتائجُ في الدراسات العرضية أكثرَ كميّةً وأقلّ وصفيّة منها في الدراسات الطولية، بحيث يكون التحليل الإحصائيّ وتفسيره جزءين أساسيّين في تقرير البحث.

كما يمكن أن نستخدم تصميم الدراسة العرضية لعمل دراسة طولية مستعارة. وفي مثل هذه الدراسة، يكون التركيز، مثل ذلك الموجود في الدراسات الطولية، على التغيُّر اللغوي (أيّ الاكتساب)، حيث تجمع المعلومات اللغوية في نقطة محددة من الوقت، ولكن بمستويات مختلفة من الكفاءة اللغوية. فعلى سبيل المثال، لو أن باحثا يدرس اكتساب صيغة الاستمراريّة في الزمن، فإنه يريد أن يعرف ما يستطيع المتعلمون أن يفعلوا في نقطة معينة من الوقت (لأن السؤال يتضمن اكتساباً وليس معلوماتٍ) وأن يعرف أيضاً ماذا يحدث خلال مدة من الوقت. فإحدى طرق جمع مثل هذه المعلومات اللغوية تكون من خلال دراسة طولية ملاحِظاً بدقةٍ كلَّ مثالٍ يُستعمل فيه الزمن المستمر أو لا يُستعمل (انظر مجموعة المعلومات اللغوية ٢). وهناك طريقة أخرى لجمع المعلومات عن التطور اللغوي، وذلك بأخذ مجموعة كبيرة من المتعلمين بمستوياتٍ مختلفة من الكفاءة اللغوية – لنقل: مبتدئ، ومتوسط ومتقدم – ونعطي كل مجموعة الاختبار نفسه. وتفترض هذه الطريقة في جمع المعلومات اللغوية أن مقارنة هذه المجموعات الثلاث سوف يعطي نتائج مشابهة لما يمكن أن نجده لو أننا نظرنا إلى فردٍ واحدٍ خلال مدى الزمن الذي يتمّ فيه الاكتساب. ويتمحور الخلاف فقط حول الحدّ الذي يمكن تبرير هذا الافتراض فيه.

وهناك إيجابيةٌ لمذهب الدراسة العرضية، هي نفسها سلبيةٌ في المعلومات اللغوية الطولية: فبسبب وجود أعدادٍ كبيرة من المتعلمين في الطريقة الأولى، ستكون هناك إمكانية أكبر لتعميم النتائج على مجموعة أعرضَ من المتعلمين. أما سلبية هذا النوع من الدراسات العرضية، في أدبيات اكتساب اللغة الثانية في الأقل، فتتمثّل في أنه ليس هناك غالباً معلوماتٌ تفصيلية عن المتعلمين أنفسهم وعن البيئة اللغوية التي جُمع إنتاج

المتعلمين فيها. وربما يكون كلا النوعين من المعلومات مهمًّا في تفسيرٍ منطقيّ للمعلومات اللغوية. على أن هذا النقد بالطبع ليس مشكلةً في اتجاه البحث أكثرَ من كونه مشكلةً في الطريقة التي عُرضت بها النتائج في الدراسات السابقة.

وكما لوحظ سابقاً، ترتبط المعلومات اللغوية الطولية غالباً بمعلومات وصفية (أو كيفية)، أما المعلومات اللغوية العرضية والطولية المستعارة، في الجانب الآخر، فترتبط غالباً بقياساتٍ كمية أو إحصائية. وفي كل الأحوال، فإنه من السهل أن نُعِدّ تحليلاً إحصائياً لمعلومات لغوية طولية، كما أنه من السهل أيضاً أن نقدم تحليلاً وصفيًّا لمعلومات لغوية عرضية. فمن الخطأ أيضاً أن نفترض أنه لا يمكن تعميم المعلومات اللغوية الطولية أبداً، إذ يمكن أن نجمع في ملفٍّ واحد معلوماتٍ جُمعت بناءً على دراسات طولية كثيرة لمتعلمين مختلفين.

ويبرز هنا سؤال مهم: لماذا يفضل باحث نوعاً معيّناً من طرق جمع المعلومات اللغوية على الأنواع الأخرى؟ إن المهم في فهم ذلك الاختيار هو فهم العلاقة بين سؤال البحث ومنهجية البحث. فرغم أن العلاقة قد لا تحمل دائماً المعادلة ١ : ١، إلا أن هناك أنواعاً محددة من الأسئلة وأنواعاً محددة من الضغوط الخارجية التي تجعل باحثا يختار نوعاً معيّناً من طرق البحث دون سواه. فعلى سبيل المثال، لو أن باحثاً أراد أن يجمع معلومات عن كيفيّة تعلُّم المتكلمين غير الأصليين الاعتذار مستخدمين لغةً ثانيةً، فإنه يستطيع أن يتابع المتعلمين خلال زمنٍ محدّد، ملاحظاً أمثلةً من الاعتذار (إما في تجربة ضابطة أو في وضع طبيعي). وعلى الجانب الآخر، يستطيع الباحث أن يستعمل طريقة الدراسات العرضية بأن يصمّم موقفاً معيّناً يسأل فيه مجموعاتٍ كبيرةً من متكلمي اللغة الثانية عما يمكن أن يقولوه في ذلك الموقف. فبينما تَستعمل الطريقةُ الثانيةُ الإجبارَ في إنتاج المعلومات اللغوية المطلوبة، فإن الباحث ينتظر في الطريقة الأولى حتى يُنتِج المتعلمون تلك المعلومات. وفي حين يجادل كثيرون في أن الطريقة

الأولى "أفضل"، إذ إنها تعكس الواقع بشكل أكثر دقةً، فإنه من الواضح أيضاً أنه ربما يجب علينا أن ننتظر فترةً مقبولةً من الوقت قبل الحصول على أيِّ معلومات يمكن أن تكون مفيدةً في الإجابة عن سؤال البحث الأساسي. وبناءً على ما سبق، فإن ضرورات الموقف نفسه هي التي تقود الباحث إلى استعمال طريقة معينة في بحثه.

على أنه من الخطأ أن نفكر في أيٍّ من هذه الحدود النموذجية على أنها حدودٌ صارمة. وسيكون من الخطأ كذلك أن تُربط الدراسات الطولية بالمعلومات اللغوية التي تُجمع طبيعياً. فالباحث يستطيع أن يجمع دراسات طولية من عدد كبير من المتكلمين، كما يمكنه، في الوقت نفسه، أن يجمع المعلومات اللغوية طولياً باستخدام الشكل التجريبي. ففي دراسة عن العبارات الموصولة relative clauses، جَمعت جاس (١٩٧٩م أ، ١٩٧٩م ب) معلوماتٍ لغويةً من ١٧ متعلماً في ستِّ فتراتٍ زمنية (شهرياً). وقد وافقت الدراسة التعريف التقليدي للدراسات الطولية بهذا الشكل. ولكنها لم توافق تعريف دراسات الحالة؛ وذلك لأنها لم تتضمن توصيفاتٍ مفصلةً للكلام العفوي. والدراسةُ، على الجانب الآخر، وبالنظر إلى الطبيعة التجريبية للدراسة (حيث إنها حَوتْ إنتاجاً قسرياً للعبارات الموصولة)، أكثرُ مناسَبةً لفئة الدراسات العرضية. بمعنى أن الفئات التي وصفناها هي فئاتٌ مقترَحة، ولا تتضمن فئات محدَّدة بصرامة: أيّ أن هناك كثيرا من المرونة في تصنيف البحث تحت نوعٍ بعينه أو غيره من الأنواع.

وسوف ننظر الآن في دراستين اثنتين لنعطي فكرةً عن نطاق المعلومات اللغوية التي دُرست في اكتساب اللغة الثانية.

سننظر أولاً في دراسةٍ لِكُمف Kumpf (١٩٨٤م) اهتمَّت بفهم كيف يعبر المتكلم غير الأصلي عن الزمنية temporality في الإنجليزية (انظر الفصل رقم ٦ أيضاً). وقد كانت إحدى طرق جمع هذه المعلومات التي استخدمتها أن تُقدِّم

للمتعلمين جملاً (ربما تُحذف فيها صيغة الفعل) وتطلب منهم أن يملؤوا الفراغ بالصيغة الزمنية الصحيحة. ولا يمكن أن يزوّدنا هذا، على كل حال، بمعلوماتٍ عن كيفية استعمال ذلك المتكلم الزمنَ في بيئة طبيعية. فالكلام العفويّ وحدَه هو الذي يُمكن أن يزودنا بتلك المعلومات. وفيما يلي النصّ الذي أنتجته متكلمةٌ يابانية في دراسة كُمف. والمتعلمة هي امرأة سبق لها أن عاشت في الولايات المتحدة مدة ٢٨ سنة قبل وقت التسجيل. ولأغراض جمع المعلومات اللغوية، فقد طُلب منها أن تنتج وصفاً قصصياً.

First time Tampa have a tornado come to.
Was about seven forty-five.
Bob go to work, n I was inna bathroom.
And ... a ... tornado come shake everything.
Door was flyin open, I was scared.
Hanna was sittin in window ...
Hanna is a little dog.
French poodle.
I call Baby.
Anyway, she never wet bed, she never wet anywhere.
But she was so scared and crying' run to the bathroom, come to me, and she tinkle, tinkle, tinkle all over me.
She was so scared.
I see somebody throwin a brick onna trailer
wind was blowin so hard
ana light ... outside street light was on
oh I was really scared.
An den second stop
So I try to open
I say, "Oh, my God. What's happen?"

I look window. Awning was gone. (ص ص ١٣٥-١٣٦)

فيما يتعلق بالزمنية، هناك نتائج قليلة استخلصتها كُمف من هذه المعلومات اللغوية، إحداها أن هناك فرقاً بين معلوماتٍ اُستخلصت من المشاهدة مباشَرةً (أي ذلك الذي يعطي خلفيّةً معلوماتيةً للقصة شاهدها بنفسه) وبين معلوماتٍ عن الحدث نفسه. وقد انعكست هاتان الوظيفتان في استعمال الفعل *to be* مع الاستمرارية أو عدم

استعماله معها. وتظهر في وصف المشاهدة المباشرة العبارات الوصفية الآتية (*wind was blowin, door was flying open, Hanna was sittin in window*)، إذ تظهر بوضوح صيغةُ الماضي من الفعل *to be*. ولكن عندما تتكلم هذه المتعلّمة عن أحداث معينة وقعت في الموقف نفسه، فإنها لم تستعمل الفعل *to be* في أيّ شكل من أشكاله (*somebody throwin brick onna trailer*).

وهناك نتيجة أخرى من هذه الدراسة هي عدد المرات التي وُسِمت فيها أنواعٌ معينة من الأفعال بعلامات الزمن. فالفعل الرابط (*to be*) اُستعمل بصيغته الزمنية بنسبة ١٠٠٪، أما الأفعال التي تعبر عن عادةٍ في الماضي (*used to*) فقد اُستعملت بصيغتها الزمنية بنسبة ٦٣٪، واُستعملت أفعال الحدث المستمرة (مثل: *try*) بنسبة ٦٠٪.

هل يمكن أن تكون هذه المعلومات قد اُستخلصت من خلال مراقبةٍ منضبطة؟ بالنظر إلى المجموعة الأولى من النتائج (التي تحدد الفروق بين المعلومات عن وضع المشاهدة والحدث نفسه) ربما يكون الجواب: لا، ولكن بالنظر إلى المجموعة الثانية (تكرار أزمنة الأفعال)، فربما يكون الجواب: نعم. إنه من الصعب في أمثلة المجموعة الأولى أن نتخيل دراسة تجريبية تستخلص مثل تلك المعلومات. أما في حالة المجموعةالثانية، فإنه سيكون أكثر سهولة أن نتخيل إعداد موقف (حتى باستعمال جملٍ منفردة) يمكن أن تُجمع منه النتائج نفسها.

ولأن هذه المعلومات اللغوية محصورةٌ بمتكلم واحد، فإنه من المفيد أن نعرف هل هذه ظاهرةٌ عامةٌ أم لا. فيمكن للنتائج من دراساتٍ كهذه أن تُؤكّد عن طريق النظر في إنتاج عددٍ أكبرَ من المتعلمين. و على أيّ حال، فحقيقة وجود متكلم واحد فرّق بين مواضع استعمال الفعل (*to be*) ومواضع عدم استعماله، تدلّ على أنها تعميم محتمل في اللغة البينيّة. إلا أن هناك سؤالاً واحداً يشمل معظم الأبحاث في اكتساب اللغة الثانية، ألا وهو: هل أنظمة اللغة التي يُبدعها المتعلمون متوافقةٌ مع ما يوجد في أنظمة

اللغة الطبيعية؟ بمعنى آخر: ما حدود اللغات الإنسانية؟ ومع إعطاء الأولوية لأسئلة كهذه، فإن حقيقة أن فرداً واحداً أبدع تعميماً معيناً في اللغة البينية (في هذه الحال: استعمال الفعل *to be* أو عدم استعماله ليفرّق بين وظيفتين خطابيتين) هي حقيقة كافية لإعطاء أجوبة مبدئية.

دعنا ننظر الآن إلى دراسةٍ جَمعت معلوماتٍ لغويةً من خلال نموذج تجريبيّ. وهي دراسة قام بها جاس وآرد Ard (١٩٨٤م) اللذان ركّزا على ما يعرفه المتعلمون عن المعاني المختلفة حول الاستمرارية. وقد جاءت قاعدة معلوماتهم من إجابات ١٣٩ متعلماً عن أربعة مهمات مختلفة. ففي المهمة الأولى، طُلب من المتعلمين أن يحكموا على مدى قبولهم لجملٍ تحتوي معانيَ مختلفة من الاستمرارية، كما في (٢,٥٥ و٢,٥٦):

John is traveling to New York tomorrow. (٢,٥٥)

John travels to New York tomorrow. (٢,٥٦)

وفي المهمة الثانية، كانت الجملُ مضمنةً في حوارات قصيرة:

Mary: I need to send a package to my mother in a hurry. (٢,٥٧)

Jane: Where does she live?
Mary: In New York.
Jane: Oh, in that case John can take it. John is traveling to New York tomorrow.

وفي المهمة الثالثة كانت هناك جمل فرديّةٌ أيضاً، ولكنها هذه المرة في مجموعات تتكوّن كلُّ مجموعةٍ من خمس جملٍ. وقد طُلب من المتعلمين، مرة أخرى، أن يوضّحوا مدى استحسانهم لها:

The ship sailed to Miami tomorrow. (٢,٥٨)

غادرت السفينة إلى ميامي غداً.

The ship is sailing to Mimi tomorrow. (٢,٥٩)

تغادر الآن السفينة إلى ميامي غداً.

The ship will sail to Miami tomorrow. (٢,٦٠)

سوف تغادر السفينة إلى ميامي غداً.

The ship sails to Miami tomorrow. (٢,٦١)

تغادر السفنية عادةً إلى ميامي غداً.

The ship has sailed to Miami tomorrow. (٢,٦٢)

السفينة غادرت إلى ميامي غداً.

أما في المهمة الرابعة فقد أعطيت لعينة الدراسة صيغةُ فعلٍ وطُلب منهم أن يكتبوا جملةً طويلة قدر الإمكان تتضمّن تلك الصيغة.

وقد وجد الباحثان أن هناك ترتيباً مفضّلاً للمعاني المختلفة للاستمرارية. فعلى سبيل المثال، رتّب معظم المتعلمين المعانيَ المختلفة للاستمرارية بحيث كان الأكثرَ شيوعاً استعمالُ الاستمرارية للتعبير عن الحاضر (*John is smoking American cigarettes now*). أما المعنى الثاني فقد كان استعمال الاستمرارية للتعبير عن المستقبلية futurity كما في (*John is traveling to New York tomorrow*). وقد استعمل المعنى الثالث للتعبير عن الوقت الحاضر مع أفعال الإدراك verbs of perception كما في (*Dan is seeing better now*). أما المعنى التالي فقد كان مع أفعال مثل *connect* يربط، كما في (*The new bridge is connecting Detroit and Windsor*). وكان المعنى الأخير متصّلاً مع الأفعال المساعدة (أفعال *to be*) كما في المثال (*Mary is being in Chicago now*). وقد استعمل المؤلفان هذه المعلومات ليحصلوا على معلومات عن تطور المعنى، بما في ذلك المعاني الأصلية والمعاني الفرعيّة. وقد كان هذا غير ممكن من خلال الكلام العفويّ وحده، حيث كان لا بد من مهمّةِ اختيارٍ إجباريةٍ للمعلومات اللغوية forced-choice data task للحصول على المعلومات المطلوبة. كما أنه ينبغي أيضاً أن ننتبه إلى أن الملاحظات الموجهّة للكلام العفوي ربما تُقلّل من المعرفة اللغوية لمتعلمٍ ما، خاصة في تلك الحالات التي تكون فيها المهمة غيرَ مراعيةٍ للتركيب اللغوي المراد ملاحظته، أو مبالَغاً في مطالبها.

(٢,٤) استخلاص المعلومات اللغوية Data Elicitation

هناك طرق كثيرة لاستخلاص المعلومات اللغوية في مجال اللغة الثانية. ومعظم هذه الطرق، وليس كلّها، كما ذكرنا سابقاً، لها أصولها في حقول أخرى. وليس الهدف من هذا الجزء أن يكون شاملاً جامعاً، وإنما هو عبارة عن تذكيرٍ بأنواع المعلومات اللغوية وطرق جمعها التي أُستعملت في دراسات اللغة الثانية.

(٢,٤,١) الاختبارات اللغوية القياسية Standardized Language Tests

لا يُستعمل هذا النوع من الأدوات غالباً مصدراً لمعلومات اللغة الثانية، لأن أكثر أنواع الاختبارات القياسية شيوعاً هو موضوعيّ ولا يعطي معلوماتٍ لغوية إنتاجية (يُعدّ عمل آرد وهومبورج Homburg، [١٩٨٣م، ١٩٩٢م] استثناءً من ذلك، وقد نوقش في الفصل ٥).

وعلى الجانب الآخر، تُستعمل اختباراتُ اللغة القياسية غالباً قياساتٍ مختلفة لقياس مستويات الكفاية. فيمكن في دراسة معينة، على سبيل المثال، أن يُعدّ المتعلمون متقدّمين لغوياً إذا حصلوا على درجةٍ في التوفل TOEFL (اختبار الإنجليزية بصفتها لغة ثانية) فوق مستوى محدد. وحتى مع الاختبارات القياسية، فليس هناك نقطة مقبولة وحاسمة تماماً للمتقدّم والمتوسّط والمبتدئ وهلمّ جراً. وفي الواقع، تتمثّل إحدى الصعوبات في مقارنة دراسات اكتساب اللغة الثانية في أنه ليس هناك نقطةٌ مقبولة وحاسمة، فالمستوى المتقدم لدى باحثٍ ما ربما يقابل المستوى المتوسط لدى باحث آخر. وقد عرّف توماس Thomas (١٩٩٤م)، بناءً على مسح للدراسات السابقة، أربعةَ طرق شائعة لتقييم الكفاءة: (أ) الأحكام الانطباعية، (ب) الوضع الدراسي (مثل: الفصل الأول من السنة الثانية في الفرنسية)، (ج) اختبار خاصّ مصمّمٌ للبحث، (د) الاختبارات القياسية. ولأن هناك طرقاً عديدة لقياس الكفاءة، ترك ذلك صعوبةً بالغة في حقل اكتساب اللغة الثانية عند مقارنة الدراسات فيه. وهذا عكسُ

حقل اكتساب لغة الطفل (انظر الفصل ٤)، حيث هناك وسائل مقبولة جداً في الحكم على موقع الطفل على مقياس التطور.

(٢,٤,٢) اختباراتٌ من علم النفس Tests From Psychology

تَستعمل عادةً الدراساتُ التي تدرس الاتجاه attitude والدافعية motivation وأساليب التعلم learning styles وخصائص الشخصية personality characteristics أدواتٍ مستعارةً مباشَرة، أو مع بعض التعديل، من حقل علم النفس.

فتُستعمل الاستبانات كثيراً للحصول على معلومات عن الاتجاهات التي ربما يحملها المتعلم نحو تعلم اللغة عموماً، أو نحو تعلم لغة معينة (انظر الفصل ١٢). وقد وضع جاردنر Gardner ولامبرت Lambert (١٩٧٢م) استبانةً قياسية في ذلك، حيث عُدِّلت هذه الاستبانة في دراسات كثيرة منذ ذلك التاريخ. وفيما يلي مثال على أنواع الأسئلة:

أنا أدرس الفرنسية لأنني:

أ) أعتقد أنها ستكون يوماً ما مفيدة في الحصول على وظيفة جيدة.

ب) أعتقد أنها ستساعدني في فهمٍ أفضل للشعب الفرنسي ولطريقتهم في الحياة.

ج) أعتقد أنها ستسمح لي أن ألتقي وأتحدث مع أناس مختلفين كُثر.

د) أعتقد أن معرفة لغتين ستجعلني شخصاً أفضل ثقافة.

هـ) أيّ سبب شخصي آخر.

وهناك نوع آخر من المعلومات نحصل عليها بأن نطلب من عينة الدراسة أن يُبدوا رأيهم (من *أؤيد بقوة* إلى *أعارض بقوة*) على مقياسٍ من ٦ نقاط في ما يأتي:

١- في الولايات المتحدة اليوم، المسؤولون الحكوميون غير مهتمين أبداً بمشاكل الشخص العادي.

٢- بالنظر إلى أنني عشت مدة طويلة في هذه الثقافة، يمكن أن أكون أكثر سعادة لو انتقلت الآن إلى بعض الأقطار الأخرى.

٣- بمقارنتهم بشعب فرنسا، الأمريكيون أكثر صدقاً وإخلاصاً.

٤- الحياة الأسرية أكثر أهمية للأمريكيين منها للناس في فرنسا.

وتُستعمل أيضاً الدرجات الاتجاهية في البحث في الدافعية والاتجاهات. فتُعطى عينة الدراسة أضداداً قطبية، ويُطلب منهم أن يقيِّموا انطباعاتهم حول مجموعة من الناس (مثلاً: أشخاص من فرنسا) على ميزان تقييميّ مكونٍ من ٧ نقاط.

أ) ممتع ـ : ـ : ـ : ـ : ـ : ـ : ـ ممل

ب) مُجحِف ـ : ـ : ـ : ـ : ـ : ـ : ـ غير مجحف

ج) سعيد ـ : ـ : ـ : ـ : ـ : ـ : ـ حزين

د) نشيط ـ : ـ : ـ : ـ : ـ : ـ : ـ كسول

وهناك عمل آخر يَعتمد على الاختبارات النفسية القياسية يَظهر في الأبحاث التي تدرس علاقة استقلال المجال field independence باكتساب اللغة الثانية (انظر الفصل ١٢). إن فكرة استقلال المجال/اعتماد المجال field dependence خرجت من أدبيات العلم المعرفي، وتشير إلى المدى الذي يستطيع فيه إنسانٌ أن يفصل شيئاً حسيًّا من المجال المحيط به بدلاً من معاملته جزءاً لا يتجزأ من ذلك المجال. ولتطبيق هذا وُضع اختبار مجموعة الأشكال المتداخلة Group Embedded Figures Test، حيث يوجد في الشكل رقم(١, ٢) مثالٌ من هذا الاختبار.

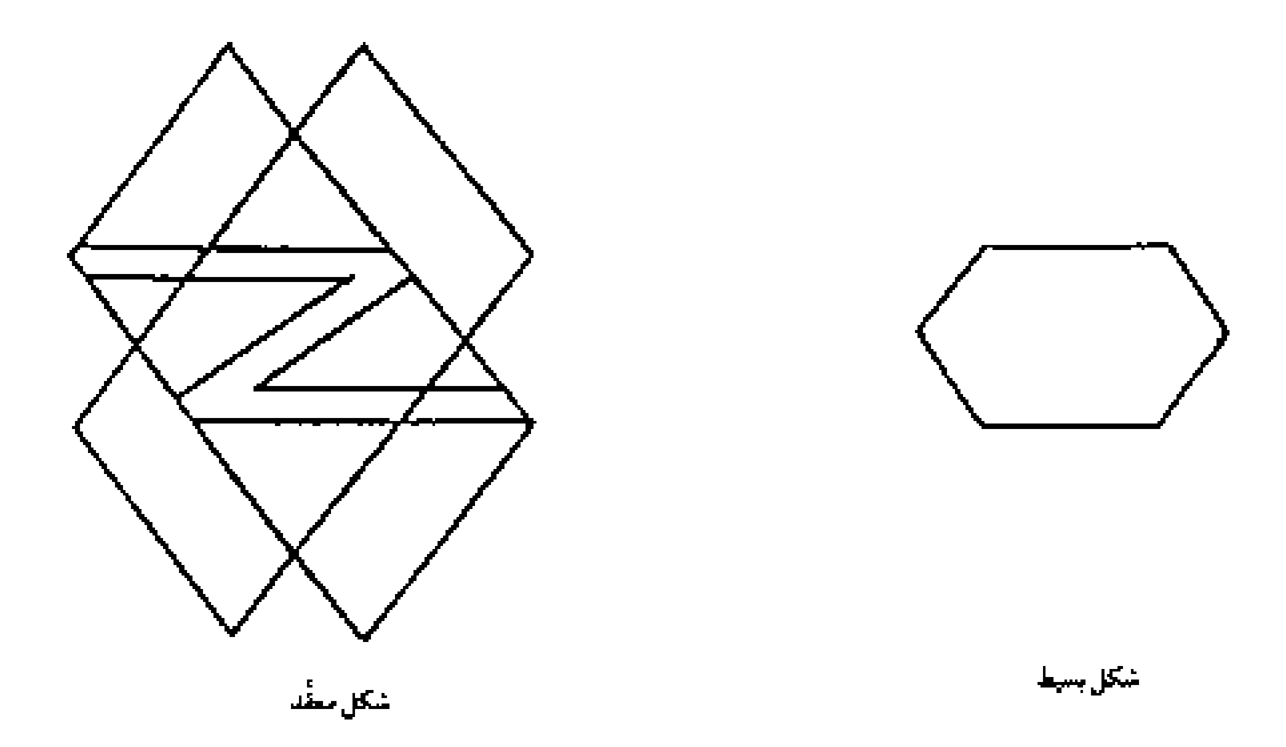
ويتعلق بهذا النوع العملُ الذي يبحث في الرابط بين احتمالية الغموض واكتساب اللغة الثانية. وتظهر هنا أسئلةٌ كالآتي:

يؤدّي لقاءُ مجموعةٍ ما أفضلَ ما يمكن عندما يكون هناك جدول أعمال محدَّد.

YES نعم! YES نعم yes نعم ؟ no لا NO لا NO لا!

إن الإجابة بـ "نعم!" تعني احتمالاً ضعيفاً للغموض.

ويعمد الباحثون، في دراسات هذا النوع الذي ذُكر في هذا القسم، إلى استعمال اختبارٍ قياسيٍّ للكفاءة اللغوية لقياس الخاصية المراد بحثها.



الشكل رقم(٢,١). مثالٌ من اختبار مجموعة الأشكال الضمنية The Group Embedded Figures Test.
(المصدر: تمّ تعديله وإعادة إنتاجه بإذن خاصٍ من الناشر:
Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto CA 9303 from Group Embedded Figures Test Manual by Human A. Witkin, Philip K. Oltman, Evelyn Raskin, Stephen A. Karp. Copyright 1971 by Consulting Psychologists Press, Inc.).
جميع الحقوق محفوظة. ويمنع إنتاجه مرةً أخرى دون إذنٍ مكتوبٍ من الناشر.

(٢,٤,٣) إجراءات استخلاص اللغة Language-Elicitation Measures

هناك تقنية شائعة في جمع المعلومات اللغوية تعرف بالمحاكاة المستنبَطة elicited imitation. وكما يشير المصطلح، فهذه تقنيةٌ يسمع فيها المتعلم جملةً (عادة مسجلّة على شريط) ثم يُطلب منه أن يكررها بتمامها. فإذا كانت الجملة طويلةً بما يكفي، فإن المتعلم لن يكون قادراً على أن يحتفظ بها في الذاكرة قصيرة المدى مدةً كافيةً ليكررها. فتكون بهذه الحال مخزّنة على شكل وحدة دلالية، مما يجعل المتعلم يفرض تركيبَه الخاصَّ به على الجملة في محاولةٍ منه لتقليدها. وهذا بدوره يعطي الباحث مؤشراً على بنية النحو الموجودة لدى المتعلم. وفيما يأتي مثالٌ على ذلك في (٢,٦٣) (فلاين Flynn، ١٩٨٧م):

Stimulus: The doctor called the professor when he prepared the breakfast. (٢,٦٣)

الحافز: دعا الدكتورُ الأستاذَ عندما أعدّ الفطور.

Response: The doctor called the professor and the doctor prepared the breakfast.

الاستجابة: دعا الدكتورُ الأستاذَ وأعدّ الدكتور الفطور.

هذه المعلومات اللغوية مضبوطة بشكل كبير فيما يتعلق بنوع البنية التي نحاول أن نحصل على معلومات عنها. إلا أن هذه التقنية، مثل كل المعايير المستخلصة، لها محدوديّتها ونقاط ضعفها. فمن ذلك مثلاً، كما في كل التجارب، الحاجةُ للتأكد من العدد المناسب للأمثلة الخاصّة بكل تركيب، والحاجةُ للتأكد من الجمل المقارَنة (مثلاً: فيما يتعلق بالصعوبة المعجمية والطول والصعوبة الصوتية). ومحلّ الخلاف، بشكلٍ أكثر تحديداً، هو نوع المعرفة الذي تعكسه طريقةُ المحاكاة المستنبطة: هل تعكس النتائج قدرة المتعلم التحتية؟ أم هل هناك أشياء في تنفيذ الطريقة، مثل قدرات المتعلم السمعية والنطقية، يمكن أن تتدخل في النتائج؟ (شودرون Chaudron وراسل Russell، ١٩٩٠م).

ويهتمّ كثير من الباحثين باللغة التي تظهر في مواقف عفوية، وليس بالمعلومات اللغوية التي تَنتجُ عن طريق التجارب. فيطلب الباحثون عادةً، في محاولة لتمييز المعلومات اللغوية التي تظهر طبيعيًّا عن غيرها، من شخصٍ أن يَقُصّ قصةً، أو أن يعطي تقريراً مكتوباً أو شفويًّا حول فيلم، أو أن يكتب كتابةً إنشائيّة، أو أن يتحدث مع زميل له. وربما تفرض هذه الطريقة نوعاً من التحكُّم في جنس المعلومات اللغوية المستخلصة، إلا أنه لا يمكن التنبّؤ بالمعلومات اللغوية التي ستنتج عنها، خاصةً فيما يتعلّق بتراكيب نحوية معيّنة. وربما لا تصلح أيضاً، كما ذكرنا سابقاً في هذا الفصل، في إطلاعنا بشكلٍ دقيق على المعرفة اللغوية للمتعلم.

ولعل طريقة استعمال المعلومات اللغوية الحدسيّة واحدةٌ من أكثر الطرق المختلف عليها في إجراء بحوث اللغة الثانية. ويُقصد بمصطلح المعلومات اللغوية

الحدسيّة، عموماً، نوعٌ من الأداء الماوراء لغوي metalinguistic performance، حيث يُسأل المتعلمون عن حدسهم (أو أحكامهم) حول جملة معينة إذا كانت مقبولةً لديهم أو غير مقبولة (إما لغوياً أو في سياق معين). فمثلاً يمكن أن يُقدَّم لمتعلمي الإنجليزية جملٌ مثل الجمل الآتية، ثمّ يُسألون عما إذا كانت جملاً إنجليزيةً جيدة:

He remembers the man who his brother is a doctor. (٢,٦٤)

إنه يتذكّر الرجل الذي أخوه طبيبٌ.

We respect the man with whom you danced with him. (٢,٦٥)

نحن نحترم الرجل الذي رقصتِ معه.

He likes the girl who her uncle is a baseball player. (٢,٦٦)

إنه يحبّ البنتَ الذي عمها لاعب بيسبول.

He laughed at the boy whom he is taller than him. (٢,٦٧)

لقد ضحك على الولد الذي هو أطول منه.

John admires the woman for whom you wrote the letter. (٢,٦٨)

لقد أُعجب جون بالمرأة التي كتبتَ لها رسالةً.

He met the man whom you recommended. (٢,٦٩)

لقد قابل الرجل الذي أوصيتَ.

لقد استعملت المعلومات اللغوية الحدسية بشكل واسع في أبحاث اكتساب اللغة الثانية، إلا أنها كانت موضوعاً للجدل أكثر من غيرها من طرق البحث الأخرى. فهناك، تاريخياً، كميةٌ مهمة من أبحاث اكتساب اللغة الثانية تأثرت (وما تزال) بالمبادئ النظرية المستقاة من حقل اللسانيات. كما ظهرت، بالتوازي مع هذه الخلفية النظرية، طرقُ بحثٍ أُستعملت تقليدياً في اللسانيات. وتأتي اختبارات الحكم على النحوية أو

المقبولية[٦] grammaticality or acceptability judgment tasks بصفتها الطريقة الرئيسية بين طرق البحث المستعملة في جمع المعلومات اللغوية من اللغات الأصلية.

ولقد أصبح من الشائع الآن بين العلماء أن يفكّروا في اللغة، ليس بما يتعلّق باستعمالها في مواقف الاتصال اليوميّة، ولكن أيضاً أن يختبروا اللغةَ على أنها "موضوع التحليل... في نفسها" (كازدن Cazden، ١٩٧٦م، ص ٦٠٣). فالأحكام النحوية شكل واحد (ولكنها ليست الوحيدة) من أشكال الأداء اللغوي الوصفي، أو من أشكال موضوعية اللغة.

وبمعنى آخر، تكمن إحدى طرق مَوْضعة اللغة [جَعْلها موضوعاً] في أن تقرِّر إذا ما كانت جملةٌ ما مقبولةً أم لا. ولكن يبقى التساؤل قائماً: ما المعلومات التي تقدمها لنا هذه الطريقة؟ من هذه المعلومات أن استجابات المتكلمين الأصليين تُستعمل للاستدلال على المكونات النحوية للغةٍ معينة. أيّ أنها تُستعمل لتحدِّد أيَّ الجمل يمكن أن تتولّد من قواعد لغةٍ ما. ويمكن أن يحصل هذا بسهولة عن طريق ملاحظة الكلام العفوي، إلا أن المعلومات المستخلصة من الحكم على الجمل يمكن أن تكشف لنا عن اللغة أكثرَ مما تكشفه معلوماتُ الإنتاج وحدها. فعلى سبيل المثال، لو أن متحدثاً أصلياً بالإيطالية نطق الجملة (٢,٧٠).

(٢,٧٠) La bambina guard ail giocattolo.
the baby looks at the toy
"الطفل ينظر إلى اللعبة".

---

(٦) هناك تمييز نظري، تجب مراعاته، بين أحكام النحوية وأحكام المقبولية، بالرغم من حقيقة أن المصطلحين يُستعملان عادة بالتناوب. فيشير الأول، في المصطلحات اللسانية الصارمة، إلى تلك الجمل التي تتولد بواسطة النحو، بينما يشير الآخر إلى تلك الجمل التي يكون لدى المتكلمين بها إحساسٌ بصياغتها الجيدّة. وأحكام النحويّة، بصفتها بناءً نظريًا، غير قابلة للوصول إليها مباشرة، ولكن يُستدلّ عليها من خلال أحكام المقبولية.

يمكن أن تستنتج أن نسق الكلمات أو ترتيبها في تلك اللغة هو فاعل– فعل– مفعول به. وربما نعرف، عن طريق معلومات الإنتاج وحدَها، أكثرَ قليلاً من ذلك، إلا أننا لن نعرف بالتأكيد ما أنواع ترتيب الكلمات الأخرى التي توجد في تلك اللغة، أو تلك غير الموجودة فيها. فنحن لا نعرف إذا ما كانت الجملة الآتية ممكنةً أيضاً:

(٢,٧١) mangio io la pasta
eat (1st person sg.) I the pasta
"I eat pasta"
"آكل أنا المكرونة".

فالنسق فعل– فاعل – مفعول به، في الواقع، هو نسقٌ ممكنٌ في الإيطالية[٧] أيضاً، وهي حقيقة ربما تظهر، وربما لا تظهر، عن طريق معلومات الإنتاج وحدها (في الأقل ليس عن طريق معلومات الإنتاج العفوية). على أن استعمال أداة الحكم على الجمل، في الجانب الآخر، لن يفوِّت هذه الحقيقة. ويمكن لهذه الأداة، أيضا، أن تمدّنا بمعلوماتٍ عما هو غير ممكن في اللغة، وهو شيءٌ لا تمدنا به معلومات الإنتاج.

إن استعمال أداة الأحكام النحوية، وهو منتشرٌ في أبحاث اللسانيات، طبّقه الباحثون في اللغة الثانية، ولكنه لم يمرّ دون صعوباتٍ أو تناقضات. فقد جادل سلينكر (١٩٧٢م) في أن على الباحثين أن "يعيروا ... انتباهاً تحليلياً فقط للمعلومات المشاهدَة التي يمكن أن نُرجع لها التنبؤات النظرية: وهي الكلام الذي ينتج عندما يحاول المتعلم أن ينطق جملاً مستعملاً اللغة الهدف" (ص ص ٢١٣–٢١٤). ورغم أن هذا الرأي ما زال يتمسك به بعض الباحثين، إلا أنه لم يُقبل على علاته أبداً. فكوردر (١٩٧٣م)، على سبيل المثال، جادل في أن المعلوماتِ اللغوية المستخلصة من المتعلمين قسراً ضروريةٌ:

---

(٧) إن النسق فعل– فاعل– مفعول به محدودٌ، نوعاً ما، في الإيطالية، حيث يمكن أن يستعمل عند التأكيد (كما في ٢,٧١). ولكن توجد عادةً، مع الاسم وليس مع الضمير، سكتةٌ بعد الفاعل.

تُستعمل المعلومات اللغوية المستخلصة من المتعلمين لاكتشاف شيء معينٍ خاصٍ عن لغة المتعلم، وليس فقط لتجعله يتكلم بحُرية. ولتُنجز هذا، علينا أن نضع قيوداً على المتعلم ليُجبَر على الاختيار بشكل صارم من خلال منطقة محدّدة حسب قدرته النحوية والمعجمية والصوتية. (كوردر، ١٩٧٣م، ص ٤١)

وهنا يبرز السؤال الآتي: إلى أي حدٍّ يمكن أن تكون معلومات الأحكام اللغوية ذات قيمةٍ، بصفتها قياساتٍ لما تستطيع أن تولّده قواعد المتعلم في نقطة محددة من الزمن؟ هناك فرق واضح بين معلومات الأحكام اللغوية المستخلصة من متحدثين أصليين باللغة ومعلومات الأحكام اللغوية المتعلقة باللغة الثانية. ففي الحال الأولى، يُطلب من المتحدثين الأصليين أن يَحكموا على جملٍ من نظامهم اللغوي، وذلك للحصول على معلوماتٍ عن ذلك النظام اللغوي نفسه. ونريد أن نقول، بكلماتٍ أخرى، إنّ النظامين الاثنين متماثلان. ولكن في حال متعلمي اللغة الثانية، فإنه يُطلب من المتعلمين أن يُعطوا أحكاماً حول اللغة التي يتعلمونها في مرحلةٍ لم تكتمل فيها معرفتهم بذلك النظام اللغوي. فالاستنتاجات الحاصلة هنا لم تكن حول النظام الذي سُئلوا عنه، ولكنها عن نظامٍ داخليٍّ لدى المتعلمين (أيّ: أنه ربما يكون هناك عدم تماثلٍ بين النظامين محلّ البحث).

والقضية المهمة هنا تتعلق بالغموض، التي يُقصد بها المعرفة الناقصة (أو نقص المعرفة) التي تكون لدى المتعلم في جوانبَ من قواعد اللغة الثانية. فهناك كثيرٌ من الجمل، كما تقول سكاشتر Schachter وتايسون Tyson وديفلي Diffley (١٩٧٦م)، لا يملك متعلمو اللغة الثانية معرفةً كاملةً بها. وليس هذا لكي نقرِّر أن المتحدثين الأصليين باللغة، أفراداً أو جماعاتٍ، لا توجد لديهم معرفةٌ غامضة، أو ناقصة باللغة، فهم بالتأكيد لديهم هذا الغموض، ولكنّ نوعية المعرفة الغامضة بقواعد اللغة لدى المتحدثين الأصليين غالباً ما تكون مختلفةً دلالياً عن تلك التي لدى متعلمي اللغة الثانية. فواضح جداً أن الغموض موجودٌ لدى متعلمي اللغة الثانية،

بل إنه يشمل نطاقاً من المعلومات اللغوية لديهم أكبر من ذلك الذي لدى المتحدثين الأصليين باللغة.

إن الحصول على معلوماتٍ عن المعرفة اللغوية المعروفة سلفاً لدى المتعلم هو أقل إشكاليةً عندما نستخدم معلومات الإنتاج اللغوية، وذلك لأن اللغة المنتجة هي، افتراضاً، لغةٌ يولّدها نحوُ المتعلم. ولكنه من المقبول، في الجانب الآخر، أن معلومات الإنتاج اللغوية عادةً ما تكون غير كافية عندما يتعلق الأمر بدراسات خاصة عن اكتساب النحو، وذلك لأن استخراج أمثلة لتركيب نحوي معين من المتعلمين عادةً ما يكون غير ممكن. ولكن باستخدام أداة أحكام المقبولية، فإن ما نطلب من المتعلمين أن يفعلوه هو أن يحكموا على جملٍ في اللغة لا يسيطرون عليها سيطرةً كاملة. وكثير من الجمل التي يُسأل عنها هي أعلى نحويّاً من نطاق معرفتهم الحالية باللغة. وعلى ذلك فإن استجاباتهم لجملٍ كهذه تمثّل أكثر قليلاً من مجرد التخمين. وما علينا ملاحظته هنا هو أن أداة أحكام المقبولية هي نشاط سلوكيّ معقّد، ولذا فيجب استخدامها بحذرٍ وبفهمٍ كاملٍ لحدودها (شودرون، ١٩٨٣م؛ كوان Cowan وهاتاسا Hatasa، ١٩٩٤م؛ أليس Ellis، ١٩٩٠م أ، ١٩٩١م؛ جاس، ١٩٩٤م؛ جوس Goss وينج-هوا Ying-Hua ولانتولف Lantolf، ١٩٩٤م؛ مانديل Mandell، ١٩٩٩م).

وبالرغم من هذه الصعوبات، فقد أُجري عددٌ لا بأس به من الدراسات في حقل اكتساب اللغة الثانية مستخدمةً أداة أحكام المقبولية. إلا أن المعلومات اللغوية، على أي حال، تُجمع بطرق مختلفة. ففي أبسط أشكالها، يُطلَب من المتعلمين أن يقرروا إذا ما كانت جملةٌ معينةٌ مقبولةً في اللغة الهدف أم لا. فعلى سبيل المثال، إذا أراد باحثٌ أن يعرف إذا ما كان الدارسون قد تعلموا أن الإنجليزية لا تسمح بضمائر الفصل resumptive pronouns في العبارات الموصولة (I saw the woman who *she* is your son's teacher "رأيتُ المرأة التي هي مدرِّسة ابنك")، فيمكن أن يقدِّم لهم قائمةَ جملٍ، كما

فعلنا في بداية هذا القسم، ويطلب منهم أن يحكموا عليها. إلا أنه من الصعب أن نُفسِّر هذه النتائج بثقةٍ تامة، لأننا لا نستطيع أن نتأكد من أن المتعلم حكَم على جملةٍ بأنها غيرُ نحوية للسبب نفسه الذي يعتقده الباحث. ولهذا السبب، فإن التقنية المعتمدة هي أن تطلب من المتعلمين أن يصحّحوا تلك الجمل التي حكموا عليها بأنها غير نحوية.

وهناك طريقة أخرى تتمثّل في ألا تطلب من المتعلمين أحكاماً ثنائية (صحيح/غير صحيح)، ولكن أن تطلب أحكاماً تعتمد على درجة اليقين. وتبدو أوراق الإجابة مثل تلك التي في (٢,٧٢):

He remembers the man who his brother is a doctor. (٢,٧٢)

"هو يتذكّر الرجل الذي أخوه طبيب".

٣+ ٢+ ١+ ٠ ١- ٢- ٣-

خاطئة بلا ريب غير متأكد صحيحة بلا ريب

والمعلومات اللغوية الحدسيّة ليست محدودةً بالأحكام النحوية فقط، إذ هناك أنواعٌ تُطلب فيها الأحكام التي تعكس حدس المتعلمين مثل أحكام التفضيل والترتيب. ففي الأول، يعطى المتعلمون جملاً ثم يطلب منهم أن يحكموا إذا ما كانت الجمل (عادةً اثنتين) متساويةً في درجة النحوية، أو أن واحدةً منها أكثرُ نحويةً من الأخرى. وفيما يأتي مثال على ذلك:

That Mary had climbed a hill was orange. (٢,٧٣)

أنّ ماري قد تسلّقت تلّةً كان غامضاً.

That Mary had climbed a hill was clear. (٢,٧٤)

أنّ ماري قد تسلّقت تلّةً كان واضحاً.

أو:

Bill had built a boat. (٢,٧٥)

لقد صنع بلّ قارباً.

John had climbed a hill. (٢,٧٦)

لقد تسلّق جون تلةً.

أما الترتيب فهو شكلٌ من أشكال أداة التفضيل السابقة، ولكنه شكلٌ مُعَدَّل. فالفرق يكمن بشكل رئيس في عدد الجمل المستعملة وحذف خيار" الدرجة نفسها من النحوية" من الخيارات المقدَّمة للمتعلمين.

وكما ذُكر سابقاً، فاستعمال أحكام المقبولية في البحث في اكتساب اللغة الثانية لم يكن خالياً من الجدل أو الخلاف. وعلى أيّ حال، فإن الشيء الذي لم يكن عليه خلاف هو الحاجة إلى أن نحصل على معلوماتٍ صحيحة عمّا يعرفه المتعلمون عن اللغة الثانية. بمعنىً آخر، ما طبيعة نظامهم النحوي؟ ولتحديد ذلك أُستخدِمت طريقتان إضافيتان في السنوات الأخيرة: أحكام القيمة – الحقيقة truth-value judgments وملاءمة الجمل sentence matching.

وقد أُستعملت طريقة أحكام القيمة– الحقيقة، بشكل أساسيّ، للبحث في معرفة المتعلمين ضمائرَ المطاوعة reflexives. وموضوع ضمائر المطاوعة يتعلق بتفسير ضمير المطاوعة نفسه، أيّ: علامَ يعود الضمير؟. والجملة الآتية مثال على ذلك (مقتبسٌ من لاكشمانان Lakshmanan وتيرانيشي Teranishi، ١٩٩٤م):

John said that Bill saw himself in the mirror. (٢,٧٧)

قال جون بأن بلّ رأى نفسه في المرآة.

فما هي احتمالات التفسير في الجملة السابقة؟ في الإنجليزية، يمكن أن تعود *himself* إلى بلّ، ولكن ليس إلى جون. إلا أنه في لغاتٍ أخرى، يمكن أن يعود المعادل للضمير *himself* إلى أيٍّ من جون أو بلّ، كما يمكن أن يُستعمل السياق للفصل بين هذين الاحتمالين. وربما تضمّن سؤال البحث تحديدَ ما لدى المتعلمين من معرفةٍ إذا كانوا يتعلمون لغةً تسمح بالاحتمالين معاً، بالرغم من أن لغتهم الأصلية تسمح

باحتمال واحدٍ فقط. وقد أصبحت الطرق التي استُخدمَت في تحديد هذه المعرفة موضوعاً لمقالات كثيرة (مثل: إيكمان Eckman، ١٩٩٤م أ؛ لاكشمانان Lakshmanan وتيرانيشي Teranishi، ١٩٩٤م؛ توماس، ١٩٨٩م، ١٩٩١م، ١٩٩٣م، ١٩٩٤م، ١٩٩٥م؛ واكاباياشي Wakabayashi، ١٩٩٦م؛ وايت White وبرون- جارافيتو Bruhn-Garavito وكاواساكي Kawasaki، وباتر Pater وبروفوست Prevost، ١٩٩٧م، وانظر: جلو Glew، ١٩٩٨م لمراجعةٍ لهذه المقالات). ولضرب مثالٍ على أداة القيمة – الحقيقة انظر (٢,٧٨) (جلو، ١٩٩٨م):

(٢,٧٨)

A boy and his father went on a bike ride together. The boy went down a hill very fast. "Don't go so fast!" shouted the father. It was too late, the boy fell off his bike and started crying. The father gave the boy a hug. Then the boy was happy again.

ذهب ولد وأبوه في رحلةٍ معاً على دراجتيهما. ذهب الولد أسفل تلّةٍ بسرعة عالية. "لا تَقُد بسرعةٍ عالية" صرخ الأب. ولكنه كان متأخراً جداً، حيث سقط الولد من فوق دراجته وبدأ بالبكاء. عانق الأب ولده بحنان، فأصبح الولد سعيداً ثانيةً.

The boy was happy that the father hugged himself.
True False

كان الولد سعيداً لأن الأب عانق نفسه.

صحيح خطأ

ولم تكن أداة أحكام القيمة – الحقيقة دون صعوباتٍ بالطبع. فعلى سبيل المثال، يمكن أن نسأل سؤال صحيح/خطأ، أو يمكن أن نسأل عن جميع الاحتمالات: (أ) هل يمكن أن تعود *himself* إلى *الولد*؟ (ب) هل يمكن أن تعود *himself* إلى *الأب*؟ أو يمكن أن نضع جملةً إنشائية: (أ) لا يمكن أن تعود *himself* إلى *الولد* (صحيح/خطأ)، (ب) لا يمكن أن تعود *himself* إلى *الأب* (صحيح/خطأ).

وهناك مشكلةٌ أخرى تتعلق بالأمثلة نفسها، حيث استبعد المثال (٢,٧٩) من قاعدة المعلومات اللغوية بسبب التفسيرات غير المتوقعة (جلو، ١٩٩٨م).

(٢,٧٩)

Teresa and Madeleine went to a party one night. Teresa drank too much beer at the party. When it was time to go home, Teresa was worried because she didn't want to drive her car. "I'll drive you home" said Madeleine. "Oh, thank you Madeleine. I really appreciate it" said Teresa.

ذهبت تريزا ومادلين إلى حفلةٍ ذات ليلة. شربت تريزا كثيراً في الحفلة. وعندما حان موعد الذهاب إلى البيت، كانت تريزا قلقةً لأنها لم تُرِدْ أن تقود سيارتها. "سوف أقود بكِ إلى المنزل" قالت مادلين. "أوه، شكرا لك يا مادلين. أقدر لك ذلك حقا" قالت تريزا.

Teresa was happy that Madeleine drove herself home.
True False

كانت تريزا سعيدةً لأن مادلين قادت نفسها إلى المنزل.

صحيح خطأ

فقد كان الجواب المتوقع "خطأ"، ولكن كثيراً من المشاركين كتبوا "صحيح"، وذلك لأنه تقنيّاً، رغم أننا نعرف أن مادلين هي التي قادت بتريزا إلى المنزل، ربما نستنتج من السياق أنها قادت نفسها إلى المنزل أيضاً. وربما، لهذا السبب، كان العنصر غامضاً، مما قد يؤدّي إلى أن لا يعرف الباحث لماذا اختار المشاركُ "صحيح".

وهناك طريقةٌ أخرى يُدّعى أنها تمدُّنا بمعلوماتٍ عن الجمل النحوية وغير النحوية، وهي ما تُعرف بملاءمة الجمل، حيث يجلس المشاركون أمام حاسوب وتُقدّم لهم جملةٌ واحدة، ربما تكون نحويةً أو غير نحوية. وبعد توقّف قصير تظهر جملةٌ أخرى على الشاشة، ثم يُطلب من المشاركين أن يقرروا بأسرع ما يمكن إذا ما كانت الجملتان متلائمتين أو غير متلائمتين. ولتحقيق ذلك، يُدخلون قرارهم بالضغط على

مفتاح معين على لوحة المفاتيح، ثم يُسجّل الزمن من لحظة ظهور الجملة الثانية إلى أن يضغط المتعلم المفتاح (ويسمى هذا الزمن: زمن الاستجابة)، ويشكّل هذا الزمن قاعدة المعلومات التي تُستخدم للتحليل. وقد لوحظ أن المشاركين في أداة الملاءمة يستجيبون للجمل النحوية المتلائمة أسرع من استجابتهم للجمل غير النحوية (انظر: بلوف Plough وجاس، ١٩٩٩م لنقاش هذه الطريقة).[٨] ويُفترض أن يمدنا هذا الإجراء بسبيلٍ إلى النحوية، بالرغم من أنه لم تُقرَّر أيُّ أحكام معينة حولها.

وهناك بابٌ واسع آخر لتقنيات استخلاص المعلومات اللغوية، وهو ما يُسمى الألعاب اللغوية. ولأن هناك تنوعاً كثيراً في هذا الباب، فسوف نحصر أنفسنا في الأكثر شيوعاً فيه.

فيمكن أن يقسّم المشاركون إلى أزواج، حيث يُخبر أحدهما أن يدرّس الآخر كيف يستعمل برنامجاً حاسوبيًّا معيناً. أو يمكن أن يُعطى كلُّ زوجٍ صورتين متطابقتين تقريباً ويُطلب من كلٍّ منهما أن يحدّد (دون أن ينظر أحدهما إلى صورة الآخر) الفروق الموجودة بين الصورتين. ويمكن تقديم الطريقة الثانية بحيث يُعطى الأزواج خريطتين متطابقتين تقريباً ويُطلب من كلِّ زوجٍ أن يصف أحدهما للآخر كيف ينقل شيئاً ما (أو

---

(٨) يأخذ التعليل لهذه الظاهرة واحداً من اتجاهين. الأول: وقد قال به كلٌّ من فريدمان Freedman وفورستر Forster (١٩٨٥م)، وملخصه أنه عندما ترى جملة نحوية، يظهر حالاً تمثيلٌ عالي المستوى للجملة؛ وعندما تُرى جملة ثانية، يظهر أيضاً، وفي الحال، تمثيلٌ آخر عالي المستوى. وهذان التمثيلان عاليا المستوى هما اللذان يتواءمان. أما في حال الجمل غير النحوية، فإننا لا نستطيع أن نُظهر تمثيلاً عالي المستوى، وحينها فلا بدّ أن ميكانيةً أقلّ فعالية تعمل في الدماغ. أما التعليل الآخر فقد قال به كرين Crain وفودور Fodor (١٩٨٧م)، اللذان جادلا في أنه في كلتا الجملتين (الجمل النحوية وغير النحوية) يظهر تمثيل عالي المستوى، ولكن في حال الجمل غير النحوية، يبدع الفرد ما يُسمى بالنسخة المصَحّحة قبل أن تأخذ المواءمة دورها. وما يُبطّئ عملية المواءمة للجمل غير النحوية هو الزمن الذي تستغرقه في تصحيح الجملة.

شخصاً متخيَّلاً) من مكانٍ إلى مكانٍ آخر. وهناك احتمالاتٌ أخرى تتضمن أن يُعطى أحد المشاركين صورةً مع تعليماتٍ عن كيفية وصف الصورة ليتمكّن مشاركٌ آخر من رسمها. وهناك خيار آخر بأن يصف أحد المشاركين شيئاً ليستطيع الآخرُ أن يُخمِّن ما هو ذلك الشيء. ويمكن، أخيراً، لأحد المشاركين أن يصف صورةً لمشاركٍ آخر، مع تقديم تعليماتٍ لشريكه كي يضعَ مُلصقاتٍ على لوحةٍ أمامه.

وما تشترك به هذه الطرق هو استخلاص الكلام دون تركيزٍ واضح على اللغة أو على بنيةٍ لغوية معينة، حيث يضع كثيرٌ من هذه الدراسات هدفَها حول كشف البنى الكلامية (انظر الفصل ١٠). كما يمكن أن تعالج الدراسات التي تستعمل هذا النوع من المعلومات اللغوية، متغيراتٍ اجتماعيةً متنوعة. فمثلاً إذا أردنا أن نستكشف دور الفروق العمرية age differences، نستطيع أن نُدخل زوجاً من المشاركين بمستوياتٍ عمريةٍ مختلفة. وإذا أردنا أن نكتشف دور الفروق الجنسية، فيمكن أن يُوزَّع الأزواج وفقاً لهذه الفروق. أما إذا أردنا أن نكتشف كيف يُؤثّر دور المعرفة السابقة على جوانبَ من الكلام، فيمكن أن يوزَّع المشاركون بطريقة تمكّننا من اكتشاف تأثير ذلك الفرق. ولكن هذا النوع من الدراسة يكون أقلّ مناسَبةً عندما يكون التركيز على بُنىً نحويةٍ معينة، كما ذُكر سابقاً. فليس هناك ضمانٌ أن تظهر البنية النحوية محلّ البحث في المعلومات اللغوية، أو أنها سوف تظهر بأي نسبة في سياقاتٍ مناسبةٍ للتحليل.

وهناك بابٌ أخير في جمع المعلومات اللغوية يُستعمل لدراسة اكتساب التداوليّة. فأكثر الطرق شيوعاً في هذا الباب هو ما يعرف باستبانة إكمال الخطاب discourse completion questionnaire، حيث اُستخدمت هذه الطريقة في عددٍ من الدراسات للحصول على معلومات لغوية من متحدثين أصليين وغير أصليين حول أفعال كلامية معينة (الاعتذارات apologies، التحيات compliments، الرفض refusals، والطلبات requests ... إلخ).

فيُعطى المتعلمون وصفاً (مكتوباً عادةً) لموقفٍ يكون الفعل الكلامي محلّ البحث مطلوباً فيه. ثم يُتبع ذلك بمساحةٍ فارغة يُطلب من المتعلم أن يكتب فيها ما يستطيع أن يقوله في ذلك الموقف المعيّن. والمثال الآتي يوضح هذه الطريقة، حيث كان تركيز الباحث على الفروق الحاليّة في موقف "تبليغ معلوماتٍ محرجة":

أنت المسؤول التنفيذي في شركة تتحدث مع مساعدك. ومساعدُك، الذي سوف يستقبل بعض الضيوف المهمين الذين سيصلون قريباً، يوجد بعض السبانخ بين أسنانه. (بيبي Beebe وتاكاهاشي Takahashi، ١٩٨٩م، ص ١٠٩).

وعلى المتعلمين بعد ذلك أن يكتبوا ماذا يمكن أن يقولوا استجابةً لهذا الموقف. وللتأكد من أنهم كتبوا الفعل الكلامي صحيحاً في إجاباتهم، ربما احتوت الورقة المطبوعة حواراً قصيراً (بيبي وتاكاهاشي وأوليس- ويلتز Uliss-Weltz، ١٩٩٠م، ص ٦٩)، كما في (٢,٨٠)، التي قُصد منها أن تعرض موقف الرفض:

(٢,٨٠) الموظّف: كما تعرف فقد مضى عليّ هنا أكثرُ قليلاً من سنة، وأعرف أنك كنت راضياً عن العمل. وأنا، حقيقةً، مستمتعٌ بالعمل هنا، ولكن لأكون صادقاً معك، أنا فعلاً بحاجةٍ إلى زيادةٍ في الراتب.

أنت: ____________________

الموظّف: أعتقد، إذن، أنني سأبحث عن عملٍ آخر.

إن استعمال استبانة إكمال الخطاب ليس الطريقة الوحيدة لجمع معلومات اللغة التداوليّة. وكثيرٌ من تقنيات جمع المعلومات اللغوية شبيهةٌ بتلك التي نوقشت سابقاً. فمثلاً هناك أدوات بحثٍ حدسيّة يُطلب من المشاركين فيها أن يعطوا أحكاماً على مدى مناسبَة موقف ما، كما في المثال الآتي:

(٢,٨١) أنت عضوٌ في مجموعة بحث. وقد تغيّب كثيرٌ من الأشخاص عن اجتماعٍ مقرّر مسبقاً، ومن الضروريّ أن يبلّغهم أحدٌ عن الاجتماع التالي. وقد خاطبك مديرك قائلاً:

أ) بلّغ أولئك الذين تغيّبوا، حسنا؟

ب) ربما تستطيع أن تبلّغ أولئك الذين لم يحضروا؟

ج) هل تستطيع، رجاءً، أن تبلّغ الآخرين عن اجتماعنا التالي؟

د) ماذا عن الاتصال مع الأشخاص الذين كانوا غائبين؟

هـ) سأقدّرك إذا استطعت أن تبلّغ الأشخاص الذين كانوا غائبين.

و) سوف تبلّغ الأشخاص الذين كانوا غائبين.

ويختار المشاركون الإجابة التي يعتقدون أنها الأكثر مناسبةً، مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة بالموقف.

وهناك أبحاث أخرى تتضمّن معلومات اللغة الحدسيّة، تتطلب من المتعلمين أن يستحضروا عباراتٍ تتعلق بالأكثر أدباً إلى الأقل أدباً. إن أسباب استخدام معلومات اللغة الحدسيّة (أو الطرق الأخرى لجمع المعلومات اللغوية الإجباريّة) في مقابل جمع المعلومات اللغوية الصادرة بشكل طبيعيّ؛ هي تقريباً الأسباب نفسها التي قُدّمت سابقاً، حيث لا نستطيع أن نحصل على مجموعةٍ غنيةٍ فعّالةٍ من المعلومات اللغوية، إلا إذا اُستخرجت تلك المعلومات بالإجبار. ولكن تكمن السلبيات في حقيقةِ أننا لا نستطيع أن نساوي آليًا بين معلومات الإنتاج اللغوي الواقعيّة وتلك المعلومات اللغوية المستقاة من الاستبانات أو أدوات البحث الحدسيّة الأخرى. فإن ما نظنّ أننا سنقوله في موقفٍ معين ليس بالضرورة هو ما سنقوله في الواقع، بالإضافة إلى أنه من غير المرجّح أن تحدث المواقف المصطنعة التي يبتدعها الباحثون في الواقع، أو تكون الاختيارات المقدّمة - لو أنها حصلت فعلاً - هي

الطريقةَ المناسبة للتعامل مع الموقف. فمثلاً، في الموقف السابق حيث السبانخ في أسنان الرجل، من غير الممكن أن تكون الإجابة المناسبة أن يتوقّف الرجل عن التعليق على الموقف.

(٢,٥) الاستنساخ Replication

"إن جوهر الطريقة العلمية تتمثل في الملاحظات التي يمكن أن يكرِّرها آخرون أو يعدِّلوها." (الجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association، ١٩٩٤م، ص ٢). والبحث في اكتساب اللغة الثانية هو بحثٌ تطبيقيّ في معظمه، ولذلك فهو بحاجة إلى استنساخ. واكتساب اللغة الثانية يتعامل مع السلوك الإنساني، ولهذا فهو غالباً ما يكون متضارباً. وهذا الوضع يزيد من تعقيده عاملان إضافيان: (أ) قلّة المشاركين في كثير من الدراسات، و(ب) طبيعة معرفة اللغة الثانية. فكثيرٌ من الدراسات الموثّقة السابقة شارك فيها ١٠ أفراد أو أقلّ، حيث يجعل هذا من الصعب أن نستخلص نتائج مهمة حول الاكتساب (سواءً في عملية الاكتساب نفسها أم في إنتاج المشاركين). والنقطة الأخرى المهمة هي طبيعة معرفة اللغة الثانية، حيث إن المتعلمين هم *متعلمون* وفقط، ومعرفتهم غالباً ما تكون غامضة (سكاشتر وتايسون وديفلي، ١٩٧٦م). وكما ذُكر سابقاً، فهذا يعود إلى حقيقة أن هناك جوانب معينة من اللغة الثانية، لا يكون المتعلمون متأكّدين منها. وربما يعود السبب في ذلك إلى أنهم ما زالوا "يعملون على" هذا الجانب أو ذاك من اللغة الثانية، وليس في حوزتهم معرفة مؤكّدة عنه. فسلوكهم اللغوي، إذن، سوف يكون متضارباً مع أقوالٍ مثل الجمل الآتية، وهي تحدث واقعيًا:

(٢,٨٢) I am here since yesterday.

أنا هنا منذ الأمس.

(٢,٨٣) I have been here since yesterday.

لقد كنت هنا منذ الأمس.

وقد مال كلٌ من بوليو Polio وجاس(١٩٩٧م) لصالح أهمية الاستنساخ، وأقرّا في الوقت نفسه بأن "الاستنساخ التام" أمرٌ غير ممكن، آخذين في عين الاعتبار أن الدراسة المستنسخة سوف تتعامل مع أفرادٍ مختلفين. فالدراسات المستنسخة طريقة مثلى لأولئك المستجدّين في الحقل، وذلك كي يضعوا أيديهم مباشَرةً على معلومات لغوية واقعية.

(٢,٦) قضايا في تحليل المعلومات اللغوية Issues in Data Analysis

سوف نركز في هذا القسم على قضايا في التحليل. وليس التركيز هنا على التحليلات الإحصائية، ولكن على نوع المعلومات المتعلّقة بتحليل معلومات اللغة الثانية. وتتعلق القضية الأولى التي سنناقشها بتعريف النماء/التطوُّر development في اللغة. فحقل اكتساب اللغة الثانية لم يخرج علينا حتى الآن بمؤشرٍ للتطور. بمعنى آخر: هو ليس مثل البحث في اكتساب الطفل للغة، الذي يُعوِّل كثيراً على متوسط طول القول، وهو مقياس لإيجاد معدَّل عدد المورفيمات في القول الواحد. أما في اكتساب اللغة الثانية، فليس هناك طريق سهلة لتحديد إذا ما كان متعلم معين أعلى مهارةً من متعلمٍ آخر أو أقلَّ منه. ولهذا فلا يمكننا أن نحدِّد أين يمكن أن نضع فرداً معيناً على مقياس التطور اللغوي. ويعود السبب في هذا جزئياً إلى طبيعة تعلُّم اللغة الثانية. فالمتعلمون ليس لديهم نقطة انطلاق مطّردة، فكلامهم، من البداية، يتفاوت في درجة الإرضاء النحوي، بالإضافة إلى أن اللغات البينية هي إبداعات فريدة من نوعها. وربما يكون هناك تشابه بين المتكلمين بلغة أصلية معينة يتعلمون اللغة الهدف نفسها، وربما يكون هناك تشابهٌ في تعلم اللغات الهدف، إلا أن كل فرد يبدع نظامه اللغوي الخاص

به. وربما يوجد التشابه في تعلّم بنيةٍ نحوية معينة (مثلاً: هناك اشتراك في صياغة العبارة الموصولة بغض النظر عن الخلفية اللغوية)، ولكننا لو نظرنا إلى نظام لغوي كامل، فإنه من غير المرجح أن نجد تشابها على نطاق واسع.

وتتمثّل إحدى طرق تحديد مكان متعلّم ما على مقياسٍ ما: من أقل مهارةً إلى أعلى مهارةً، كما ذكرنا في القسم(٢,٤,١)، في استخدام الاختبارات القياسيّة standardization tests. وهذه بلا شكٍّ أكثر الطرق شيوعاً، كما تدلنا على ذلك نظرة فاحصة سريعة في المقالات العلمية المعنية. وهناك طريقة أخرى لتحديد التطور، وذلك عبر تقسيم الأفراد حسب علامات تصنيفهم في برامج اللغة المعينة (مثلاً: صفٌّ مبتدئ، صفٌّ متقدّم، تحقيق متطلبات اللغة في الجامعة). وهذه، على أيّ حال، قياساتٌ تقريبيّة في أفضل الأحوال. وهناك طريقة أكثر دقّةً لقياس التطور النحوي، هي ما يعرف جيداً باسم وحدة- ن: وحدة نهائيّة صغرى T-unit: minimal terminal unit. ووحدة- ن هي عبارةٌ عن عبارة مستقلّة زائد أيّ عبارةٍ تابعةٍ متعلقةٍ بها، أيّ العبارات المتصلة بها أو المُضمّنة فيها (هَنت Hunt، ١٩٦٥م). وبناءً على هذا، يمثّل كلٌّ من المثالين في (٢,٨٤ و٢,٨٥) وحدات- ن، بينما لا يمثّل المثال (٢,٨٦) ذلك:

John woke up. (٢,٨٤)

استيقظ جون

John woke up, although he was tired. (٢,٨٥)

استيقظ جون، بالرغم من أنه كان متعباً.

although he was tired. (٢,٨٦)

بالرغم من أنه كان متعباً.

وكانت هذه الطريقة في الأصل مقياساً يُستخدم لتحديد التطور النحوي لدى المتكلمين الأصليين، إلا أنها أُخضعت بحيث تُستخدم مع المتكلمين غير الأصليين،

وذلك بتعديل تعريفها لتشمل وحدات- ن حرّة الأخطاء error-free T-units بدلاً من أن تكون وحدات- ن فقط. ورغم أن هذه الطريقة في القياس أكثرُ دقةً من الاختبارات القياسيّة، وتقييم الأساتذة، والتصنيف الصفّي، إلا أنها أكثرُ واقعيةً مع المعلومات اللغوية المكتوبة عند مقارنتها بالمعلومات اللغوية الشفوية.

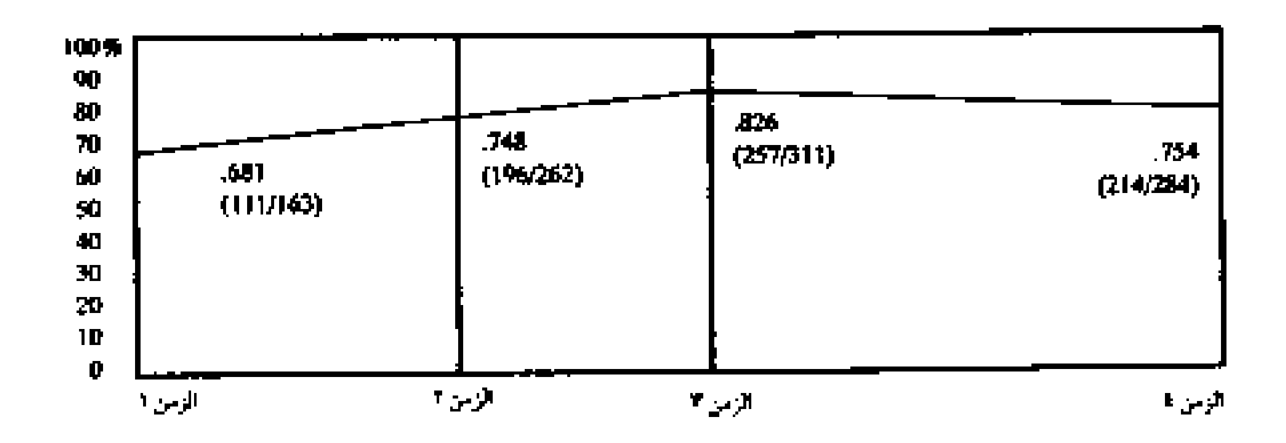
ويبدو الموقف، في ما يتعلق بالمهارة الشفوية، أكثرَ تعقيداً؛ ذلك لأن هناك قياساتٍ مختلفةً تعتمد على إذا ما كنّا مهتمين بالمعلومات اللغوية المستخلصة من حوار ثنائيّ أو من حديث فرديّ. فبعض القياسات التي يمكن أن تؤخذ في الحسبان هي السكتات، ومعدل الكلام، والتصويبات الذاتية التي تحدث بعد أن يقع خطأ في الكلام. أما فيما يتعلق بالمعلومات اللغوية الحوارية، فهناك عوامل إضافية تلعب دورا مهما فيها، مثلاً: إلى أيّ حدٍّ يمكن أن يبادر متعلمٌ إلى تغيير موضوع الحوار بشكل مناسب؟ وإلى أيّ حدٍّ يمكن أن يسيطر المتكلمون غير الأصليين على الاستراتيجيات الحوارية المناسبة (أيّ: أن يسيطروا على أنفسهم في حوارٍ ما)؟ وربما يتضمن هذا: (أ) أن يعطوا أدلة لفظيّة ليظهروا أنهم يستمعون ويتابعون الحوار (مثلاً: *آه، أيوا، نعم uh huh, yeah*) و(ب) أن يستجيبوا بشكل مناسب في ضوء السياق الثقافي والاجتماعي واللغوي. وإلى أيّ حدّ يعرف المتعلمون متى يحين دورهم لأخذ زمام الحوار (وهو عاملٌ ربما يختلف عبر الثقافات)؟ رغم أن كلّ هذه العوامل هي قياسات مهمة في تحديد المهارة الشفوية، إلا أننا لا نعرف حتى الآن كم ينبغي أن "تزن" كلّ واحدة منها. ونحن لا نعرف أيضاً ماذا يمكن أن نتوقع بالنسبة للاكتساب، وهو مَطلبٌ يجعلك قادراً على أن تضع المتعلمين على سلسلة تطوُّريّة.

وهناك قضية ثانية ينبغي ملاحظتها، وسوف نعالجها في الفصل ٣، هي أن المعلومات اللغوية لا تعطي نتائج ذهبيّة. فيجب أن يفسِّر النتائجَ باحثٌ ما، ولكي يقوم بذلك فعلى المحلِّل أن يقرِّر أولاً ما المعلومات اللغوية التي ينبغي تضمينها، بمعنى آخر:

ما المعلومات اللغوية المناسبة للتحليل؟ وهناك موضوع آخر مهم يتعلق بالمرجعية التي تُستخدم عند المقارنة. فالبحوث المتقدمة (انظر الفصل ٣) ركزت على المقارنات بين مُخرج المتعلم واللغة الأصلية من جهة، وبين مُخرج المتعلم واللغة الهدف من جهة أخرى. ولكن هذا النوع من المقارنة، على أي حال، جعل الباحثين يفقدون التعميمات التي يُنشئها المتعلمون لأنفسهم. وهذه الحقيقة عادةً ما تُذكر على أنها فرقٌ بين المعلومات اللغوية الطولية (وخاصةً دراسات الحالة) والدراسات التجريبية العرضية. ففي الوقت الذي لا يمدنا النوع الأخير عادةً بالغِنى الضروريّ لفهم نظام المتعلم اللغوي، نجد أن النوع الأول أيضاً لا يمدنا عادةً بمعلومات خاصة عما يحتويه نحوُ المتعلم وعما لا يحتويه.

ولكي نرى الفرق بين هذين النوعين من الدراسات فيما يتعلق بتحليل المعلومات اللغوية، دعنا ننظر إلى معلومات لغوية قدّمها هوبنر Huebner (١٩٧٩م، ١٩٨٣م). جاءت هذه المعلومات اللغوية من كلام عفويّ من لاجئٍ من لاوس Laos، اسمه جي Ge، يعيش في هونولولو Honolulu. ولم يتلق جي أيَّ تدريب على الإنجليزية في بلده، وكذلك لم يدرسها دراسةً رسميةً عندما كان في هاوايي Hawai'i. ولقد بدأ جمعُ المعلومات اللغوية بعد شهرٍ واحد تقريباً من وصوله إلى هونولولو، واستمر بمعدل مرةٍ واحدة كلّ ثلاثة أسابيع مدةَ سنةٍ واحدةٍ تقريباً.

وفي دراسات ترتيب المورفيمات morpheme order studies، التي سوف نناقشها في الفصلين ٤ و٥، جاءت معظم المعلومات اللغوية من دراسات عرضية. فقد حُلّلت المعلومات اللغوية على أساس وضع مورفيم معيَّنٍ، أو عدم وضعه، في السياقات الإلزامية obligatory contexts. وقد أُعدّ التحليل الأولي للمعلومات اللغوية في استعمال جي لأدوات التعريف/التنكير في الإنجليزية باستعمال هذه الطريقة بالتحديد. وتظهر النتائج في الشكل رقم(٢,٢).



الشكل رقم(٢,٢). نسب ظهور أدوات التعريف/التنكير في سياقات الإنجليزية الفصحى الإلزامية.
(المصدر: من "Order-of-acquisition vs. dynamic paradigm: A comparison of method in interlanguage research" by T. Huebner, 1979, *TESOL Quarterly*, 13, 21-28). طُبع بإذن

بِمَ يخبرنا الشكل رقم(٢,٢)؟ أولاً: يُظهر تطوراً قليلاً بخصوص معرفة جي بنظام التعريف والتنكير. ثانياً: لا يُظهر ما يعرفه جي عن نظام التعريف والتنكير، وما لا يعرفه، حيث لدينا معلومات قليلة عن الانتظامية systematicity التي تُبطّن إنتاج جي لأدوات التعريف والتنكير في الإنجليزية وعدم إنتاجه لها. وتخبرنا مقارنةُ معلومات جي اللغوية بنظام التعريف والتنكير في الإنجليزية أن جي لا يأتي بشيء خلال مُهمة التعلم أكثر مما يستطيع أن يكتشفه من ذلك النظام. بمعنىً آخر، لو أننا قارنا ما ينتجه المتعلم بنظام اللغة الهدف فقط، فإننا نفقد بذلك الصورة الحقيقية لما هو عليه نظام المتعلم فعليا. إن عمل مقارنة على طريقة ١ : ١ بين اللغة البينية واللغة الهدف ربما يمنع الباحث من فهم النظام الكامل الذي يبدعه المتعلم.

وهناك طريقة أخرى لتحليل المعلومات اللغوية، وذلك بأن نستحضر عند التحليل المعانيَ المختلفةَ الممكنة لأدوات التعريف والتنكير. ولتحقيق أهدافنا هنا، دعنا نفترض صواب تحليل هوبنر. فقد زعم أن هناك فئتين ثنائيتين متعلقتين باستعمال أدوات التعريف والتنكير: (أ) مرجع خاص، و(ب) معرفة المستمع الافتراضيّة. وعلى هذا يمكن تبويب مرجع المركب الاسمي إلى أربعة أبواب:

الفئة ١

+ مرجع خاص

+ معرفة المستمع

الفئة ٢

– مرجع خاص

+ معرفة المستمع

الفئة ٣

– مرجع خاص

– معرفة المستمع

الفئة ٤

+ مرجع خاص

– معرفة المستمع

فالأسماء تأخذ في الفئة ١ في الإنجليزية أداة التعريف *the*، وتختصّ الفئة ٢ بأسماء الجنس generics ويمكن استعمال *the, a* أو *0* في هذه الحال، وتعمل الفئتان ٣ و٤ بشكل متشابه حيث تُستعمل *a* أو *0* (من الممكن، في لغات أخرى، أن توجد صيغتان فقط: واحدة تُستعمل للفئتين ١ و٢ والأخرى للفئتين ٣ و٤؛ أو يمكن أن تحتوي لغة أخرى على صيغةٍ واحدة للفئتين ١ و٢ وصيغتين منفصلتين للفئتين ٣ و٤).

الفئة ١

The President met with the Pope yesterday.

الرئيس التقى البابا أمس.

The teacher told me to do my homework.

أخبرني المدرس لأعمل واجبي.

الفئة ٢

I am going to a movie tomorrow.

أنا ذاهب لمشاهدة فلمٍ غداً.

I am going to the movies tomorrow.

أنا ذاهب إلى الأفلام غداً.

Movies are my favorite form of entertainment.

الأفلام هي شكلي المفضل من الترفيه.

الفئة ٣

A good person is hard to find.

الصديق الجيد من الصعب أن تجده.

It's hard to find good employees.

من الصعب أن تجد موظفين جيدين.

الفئة ٤

I have a good idea.

لديّ فكرة جيدة.

I always have good ideas.

لديّ دائما أفكار جيدة.

وقد حصلنا، باستعمال هذا النوع من الجمل، على النتائج في الجدول رقم(٢،٦)، حيث يظهر هذا الجدول عدد مرات حدوث كل صيغة (*the, a* أو *0*) تبعاً للفئات الثنائية للمرجع الخاص ولمعرفة المستمع، كما يُظهر أيضاً أربع مراحل زمنية لكل فئة.

ويمكن ملاحظة أن هذه المعلومات اللغوية تختلف عن تلك التي في الشكل رقم(٢،٢) من حيث إنه يوجد في الجدول رقم(٢،٦) اختلافاتٌ واضحةٌ بين الزمن ١ والزمن ٤، بينما لم يظهر مثل هذا الفرق عندما اُختبرت الأمثلة الصحيحة وغير الصحيحة فقط.

الجدول رقم(٦,٢). عدد مرات حدوث أنواع أدوات التعريف/التنكير بناءً على تخطيط التصنيف ذي الأربعة أجزاء.

	الفئة ١			الفئة ٢			الفئة ٣			الفئة ٤		
	da	a	0	da	a	0	da	a	0	da	a	0
الزمن ١	٦٧	١	٤٧	٢	٠	٤	٤	٢	٣٥	٢	١٢	١٨
الزمن ٢	١٣٣	٠	٤٠	١	٠	٤	٣	٥	٥٦	٣٣	٠	٢
الزمن ٣	١٩٩	٢	١٣	٠	٠	٧	٣	١٢	٢٧	٣٢	٨	٨
الزمن ٤	١٥٤	٢	٢٢	١	٠	١٠	٣	٩	٤٠	١٣	٨	٢٣

المصدر من:

"Order-of-acquisition vs. dynamic paradigm: A comparison of method in interlanguage research" by T. Huebner, 1979, *TESOL qUARTERLY*, 13, pp. 21-28. طُبع بإذن

ومن أهمّ المفاهيم المتعلقة بالجملة في لغة جي الأصلية ما يُعرف بصيغة "موضوع – تعليق". فالجزء الأول من الجملة هو الموضوع يُتبع بتعليقٍ حول ذلك الموضوع (انظر الفصل ٣، القسم ٣,٣). وتمدّنا الموضوعات، بناءً على ذلك، بمعلومات قديمة من خلال نطاق معرفة المستمع. وتوجد في (٢,٨٧ و٢,٨٨) أمثلةٌ على تراكيب موضوع – تعليق من تلك التي أنتجها جي (هوبنر، ١٩٧٩م، ص ٢٧).

(٢,٨٧) en beibii, isa in da moder, en da owder broder.

'And the babies were placed between the adults.'

"وقد وُضع الأطفال بين البالغين".

(٢,٨٨) الباحث: How did you cross the river?

كيف عبرتم النهر؟

جي: river, isa bowt.

'As for the river, it was a boat.'

"فيما يتعلق بالنهر، فقد كان قارباً".

وقد كان الوسم الظاهر overt marking أقلَّ في الفئتين ١ و ٢ من أيٍّ من الفترات الزمنية الأخرى. أما في الزمن ٢ فقد كانت هناك زيادةٌ مُهمّة في وسم الأسماء الخاصة

(الفئتان ١ و٤) بغضّ النظر عن الحال التي عليها معرفة السامع. ولكن مع الوصول إلى الزمن ٤ ، نجد أن [da] *the* مقتصرةٌ على الأسماء في الفئة ١ ، كما هو الوضع في الإنجليزية. ولقد استنتج هوبنر بأن ما يمدنا به هذا النوع من التحليل ليس إجابة واحدة تتلخص في هل جي مصيب أم مخطئ عندما نقارنه بالإنجليزية الفصحى ، بل إننا نرى تحركاً ديناميكيًّا باتجاه الإنجليزية متّجهاً من بنية موضوع - تعليق التحتية في لغته الأصلية إلى بنية فاعل- فعل التحتية في لغته الهدف. وفيما يُظهر الجدول الأول تغيُّراً طفيفاً في نتائجه ، يُظهر هذا التحليل الأخير تغيراً مُهمًّا.

في تحليل معلومات اللغة الثانية ، يمكن أن تكون هناك صعوبة حقيقية في تحديد التركيب المستهدف ، كما يمكن أن تكون هناك اختلافات في النتائج بحسب الطريقة المستخدمة في التحليل ، ولكن يمكن أن تكون هناك أيضاً اختلافاتٌ في النتائج عند استخدام طرق تحليل متشابهة.

ولقد حددت بيكا Pica (١٩٨٤م) هذا التناقض في تحليل اكتساب المورفيمات ، حيث ناقشت طريقتين شائعتين لتحديد هل اكتسبت المورفيمات أم لا ، ويقصد بطريقتي اكتساب المورفيمات : "وضعها في السياقات الإلزامية" و" استعمالها استعمالاً مشابهاً للغة الهدف". كما ركزت أيضاً على السؤال الآتي : ما الفرق بين هاتين الطريقتين؟ ففي الطريقة الأولى : يقودنا وضع المورفيمات في السياقات الإلزامية إلى أن نحدد إذا ما كانت الإنجليزية تتطلب مورفيما معيناً أم لا. فمثلاً في الجملة (٢,٨٩).

He is dancing. (٢,٨٩)

هو يرقص.

يجب أن نضع *ing*- على الكلمة *dance* لأنها في سياقٍ يتطلب الاستمرارية. ثم ننظر إلى معلومات اللغة الثانية ونسجل هذا بالطريقة الآتية : نقطتان للصيغة

الصحيحة، نقطة واحدة للخطأ في صياغة المورفيم (مثلاً: *he's dances*) ودون أي نقطة لعدم وضع المورفيم (*he dance*). ثم نُطبِّق المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{عدد مرات وضع المورفيم بشكل صحيح} \times 2 + \text{عدد مرات الخطأ في صياغة المورفيم}}{\text{مجموع السياقات الإلزامية} \times 2}$$

أما الطريقة الكمية الثانية، وتُعرف باستعمال مشابه للغة الهدف، فتتضمّن فكرة النماذج التوزيعية distributional patterns. فرغم أن طريقة وضع المورفيمات في السياقات الإلزامية تمدنا بتفاصيل عن مدى دقّة المتعلم في تلك السياقات حين تتطلب صيغةً معيَّنة، إلا أنها لا تعطينا معلوماتٍ عن التعميمات المحتملة للسياقات غير المناسبة. أما التحليل باستخدام طريقة استعمال مشابه للغة الهدف، فإن البسط يتكون من عدد مرات وضع المورفيمات الصحيحة في السياقات الإلزامية، ويتكوّن المقام من المجموع الكلّي للسياقات الإلزامية بالإضافة إلى المجموع الكلي للسياقات غير الإلزامية.

$$\frac{\text{عدد مرات وضع المورفيمات الصحيحة في السياقات الإلزامية}}{\text{المجموع الكلي للسياقات الإلزامية} + \text{المجموع الكلي للسياقات غير الإلزامية}}$$

من الواضح أن هاتين الصيغتين مختلفتان، ولكن كيف يؤثر هذا الاختلاف على تفسير المعلومات اللغوية؟ قارنت بيكا بين ثلاث مجموعات من المعلومات اللغوية: إحداها مجموعة من المتعلمين كانوا يتعملون اللغة الإنجليزية في بيئة صفيّة، والأخرى مجموعة من المتعلمين في بيئة طبيعية (أي: دون تعليمات دراسيّة)، وأخيراً مجموعة ثالثة من المتعلمين الذين تعلموا من خلال دراسةٍ صفيّة وبطرقٍ غير صفيّة في الوقت نفسه. ويوضح الجدول رقم(٢,٧) النسبة المئوية للنقاط المحتسبة لكلٍّ من المجموعات الثلاث.

الجدول رقم(٢,٧). مقارنة نسبة درجات الوضع في السياقات *الإلزامية* (وسا) ونسبة درجات صيغ اللغة الهدف (صله) لكلّ مجموعة من أفراد العيّنة وفقا لسياق اللغة.

	تعليمات فقط			*سياق طبيعيّ*			*مختلط*		
المورفيم	**وسا**	**صله**	**الفرق**	**وسا**	**صله**	**الفرق**	**وسا**	**صله**	**الفرق**
المستمر -ing	٩٧	٦٩	٢٨-	٩٤	٨٧	٧-	٩٨	٧٤	٢٤-
الجمع -s	٩٣	٨٥	٨-	٧٤	٧٢	٢-	٧٤	٧١	٣-
فعل رابط مفرد	٩٥	٨٩	٦-	٩٢	٨٨	٤-	٩٧	٩٤	٣-
فعل مساعد مستمرّ	٨٥	٥٩	٢٦-	٧٦	٧١	٥-	٦٦	٥٢	١٤-
ماضٍ غير مطّرد	٧٥	٦٦	٩-	٦٨	٦٥	٣-	٧٣	٦٤	٩-
ماضٍ مطّرد	٥١	٤٧	٤-	٥٨	٥٨	٠	٤٤	٤٤	٠
ضمير المفرد الغائب	٦٣	٥٢	١١-	٢٥	٢٢	٣-	٢٢	١٩	٣-

المصدر من:

"Methods of morpheme quantification: their effect on the interpretation of second language data" by T. Pica, 1984, *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 69-78. طُبع بإذن

واعتماداً على التحليل المستعمل، يمكن أن نخرج بأفكار مختلفة عن دور التعليمات الصفية في مقابل عدم وجودها في بيئة الاكتساب. فعلى سبيل المثال، إذا ركّزنا على النقاط الناتجة عن استعمال طريقة وضع المورفيمات في السياقات الإلزامية(وسا)، واختبرنا النتائج المتعلقة بالاستمرارية *ing-*، فإن النتيجة التي سنصل إليها هي أن بيئة التعلّم (صفية مقابل طبيعية) لها تأثيرٌ قليل على اكتساب الاستمرارية. ولكن إذا نظرنا إلى النتائج من خلال طريقة الاستعمال المشابه للغة الهدف (صلة)، فسنرى صورةً مختلفةً تماماً، حيث سنُضطرّ إلى أن نستنتج أن الاكتساب الطبيعي أفضل بمراحل من التعليمات الصفية في تعلُّم الاستمرارية.

وبناءً على ذلك، يمكن أن تعطي قاعدة المعلومات اللغوية نفسها نتائج مختلفة عن معرفة المتعلمين بلغة ثانية (في هذه الحال عن المعرفة التي لديهم عن مورفيمات معينة) اعتماداً على الطريقة التي تُعالَج بها المعلومات اللغوية كميّاً.

لقد ناقشنا في هذا الفصل الصعوبات التي تواجه الباحثين في تحديد ماهيّة البنية المستهدفة التي أنتجها متعلمٌ ما. ولكن هناك مشكلة أخرى تظهر عندما نحاول أن نعالج دور اللغة الأصلية: كيف نستطيع أن نكون متأكدين من حقائق اللغة الأصلية؟ ويبرز دور اللهجات بصفته جانباً مهماً هنا. فعلى سبيل المثال، ليس هناك فرقٌ بين نطق الصوائت في *cot* و *caught* في كثيرٍ من اللهجات في الولايات المتحدة. ولكن الكلمتين مختلفتان بالنسبة لكثيرٍ من المتكلمين الآخرين بالإنجليزية الأمريكية. فإذا أردنا أن نُعدّ دراسةً في دور اللغة الأصلية في تعلم أصوات لغةٍ ثانية، فكيف يمكن أن نعرف إذا ما كان المتعلم يتكلم بلهجةٍ أو بأخرى؟ الجواب سهلٌ نسبيًا في حال علمنا بوجود فرق بينهما (كما هو الحال في الإنجليزية، وذلك بسبب حقيقة أن هناك توصيفاتٍ هائلة متوفّرة لتلك اللغة). إلا أن الجواب سيكون أكثر صعوبةً لو كنّا نتعامل مع لغةٍ لم توصف صوتيًا بدرجةٍ كافية. ولكن المشكلة الحقيقية الأكبر هي تحديد التنوُّع اللغوي الذي يتعرض له المتعلم.

ولإعطاء مثالٍ على ذلك، سننظر في دراستين ركّزتا على اكتساب العبارات الموصولة، نُشرت إحداهما في ١٩٧٤م لسكاشتر والأخرى لجاس (١٩٧٩م أ، ١٩٧٩م ب). وقد كان التركيز على ما يُعرف بالمنعكسات الضميريّة pronominal reflexes، أو الاحتفاظ بالضمير، وهي ظاهرة شائعة في لغات كثيرة (بما فيها الإنجليزية غير الفصحى) ممثّلةً في (٢,٩٠):

(٢,٩٠) There's two fellows that *their* dads are millionaires.

(Sinclair Lewis, *Babbitt*)

هناك زوجان أبواهما مليونيران.

وقد نُشِر الجدول رقم(٢,٨) في دراسة ١٩٧٤م، أما الجدول رقم(٢,٩) فقد نُشِر في دراسة ١٩٧٩م (١٩٧٩م أ، ١٩٧٩م ب) (انظر الفصل ٦ لمزيد من التفاصيل عن هذه الدراسة).[٩]

---

(٩) بالرغم من أن هناك تفاصيلَ أكثرَ حول اكتساب العبارات الموصولة قُدِّمت في الفصل ٦، إلا أننا سوف نعطي معلومات أوليّة هنا لنجعل من السهل تفسير الجدولين. فكلا الجدولين يقدّمان ستة أنواع من العبارات الموصولة، وهذه تعكس الدور النحوي للاسم الذي يوصف في العبارة الموصولة. فالجملة الأولى تُمثِّل نوع العبارة الموصولة، والجملة الثانية تُمثِّل المنعكس الضميريّ.

الفاعل subject في العبارة الموصولة:

That's the man [who ran away] (*who* هي فاعل العبارة الموصولة)

ذلك الرجل [الذي ذهب بعيدا].

That's the man who *he* ran away.

ذلك الرجل الذي هو ذهب بعيدا.

المفعول المباشر direct object في العبارة الموصولة:

That's the man [*whom* I saw yesterday] (*whom* هي مفعولٌ في عبارتها الموجودة فيها)

ذلك الرجل [*الذي* رأيتُ أمس].

That's the man who I saw *him* yesterday.

ذلك الرجل الذي أنا رأيته أمس.

المفعول غير المباشر indirect object في العبارة الموصولة:

That's the man [to *whom* I gave the letter].

ذلك الرجل [الذي *له* أنا أعطيتُ الرسالة].

That's the man to whom I gave *him* the letter.

ذلك الرجل الذي له أنا أعطيته الرسالة.

الاسم المجرور بحرف object of preposition في العبارة الموصولة:

That's the man [*whom* I told you about]

ذلك الرجل [*الذي* أنا أخبرتك عن].

That's the man whom I told you about *him*.

ذلك الرجل الذي أنا أخبرتك عنه.

المضاف إليه genitive في العبارة الموصولة:

That's the man [*whose sister* I know].

ذلك الرجل [*الذي أخت* أعرف].

ولكن ما الفروق الموجودة بين الجدولين رقمي (٢,٨ و٢,٩)؟ في دراسة ١٩٧٤م، قُدّمت الفارسية والعربية على أنهما تحويان منعكساتٍ ضميرية اختيارية، بينما في دراسة ١٩٧٩م، قُدّمت الفارسية والعربية على أنهما لا تحويان منعكسات ضميرية. ولقد ظهرت فروقٌ متشابهة في موقع المفعول المباشر، حيث تبيّن أن هذا التعارض هو واحد من الفروقات اللهجيّة. وبناءً على هذا، ومع وجود "حقائق" مختلفة عن اللغة الأصلية، فإنه من السهل أن نرى أننا سنحصل على نتائج مختلفة متعلقة بدور اللغة الأصلية.

الجدول رقم(٢,٨). المنعكسات الضميريّة في خمس لغات.

	الفاعل	المفعول المباشر	المفعول غير المباشر	الاسم المجرور بحرف	المضاف إليه	مفعول اسم التفضيل
الفارسية	(+)	+	+	+	+	+
العربية	(+)	(+)	+	+	+	+
الصينيّة	–	–	+	+	+	+
اليابانيّة	–	–	–	(+)	(+)	
الإنجليزية	–	–	–	–	–	–

المصدر من:

"An error in error analysis" by J. Schachter, 1974, *Language Learning*, 24, pp. 205-214 by Research Club in Language Learning. طُبع بإذن.

That's the man who *his sister* I know.

ذلك الرجل الذي أخته أعرف.

مفعول اسم التفضيل **object of comparative:**

That's the man [*whom* I am taller than].

ذلك الرجل *الذي* أنا أطول من].

That's that man whom I am taller than *him*.

ذلك الرجل الذي أنا أطول *منه*.

الجدول رقم(٢,٩). المنعكسات الضميريّة في خمس لغات.

	الفاعل	المفعول المباشر	المفعول غير المباشر	الاسم المجرور بحرف	المضاف إليه	مفعول اسم التفضيل
الفارسية	−	(+)	+	+	+	
العربية	−	+	+	+	+	+
الصينيّة	−	−	+	+	+	
اليابانيّة	−	−	−	−	(+)	
الإنجليزية	−	−	−	−	−	−

المصدر من:

"Language transfer and universal grammatical relations" by S. Gass, 1979, *Language Learning*. 29, pp. 327-344 by Research Club in Language Learning. طُبع بإذن

وهناك نقطة أخيرة تتعلق بالفكرة الكاملة عن "الهدف" من وجهة نظر المتعلم. فقد ناقشنا الصعوبة في تقييم صيغ اللغة الأصلية التي يُحضرها المتعلم إلى موقف تعلّم اللغة الثانية. إلا أنه في الجانب الآخر هناك قضية أخرى معقدة، تتمثّل في أننا لا نعرف دائما ما نوع اللغة الهدف التي "يسعى" المتعلم إلى تعلّمها. وعندما تكلمنا عن الضمائر المنعكسة، افترضنا أن الإنجليزية ليس فيها هذه الصيَغ. ولكن الأمر لا يحتاج منا إلى أكثر من دقائق قليلة من الاستماع إلى متكلمين أصليين بالإنجليزية قبل أن نسمع أمثلةً عديدة من المنعكسات الضميرية في أقوالٍ منتَجَةٍ عفوياً. وعلى هذا فإننا لا نستطيع أن نزعم أننا نعرف تماماً ماذا يُحضر المتعلم من معرفته السابقة إلى الموقف التعليمي، كما لا نستطيع أن نزعم أيضاً أننا نفهم ما نموذج اللغة الهدف الذي يتبنّاه المتعلم.

(٢,٧) ما الاكتساب؟ What Is Acquisition?

إن السؤال "ما الذي يُكتسَب؟" ليس سؤالاً سهلاً، فقد ظلّ موضع بحث وتفكير بطرق مختلفة في الماضي. ويمكن أن نَخدع أنفسنا إذا اعتقدنا أن قولا صحيحا أو

حتى قولين أو ثلاثة أقوال صحيحة يجعلنا نقول عن بنيةٍ معينةٍ إنها قد اُكتسبت بالفعل. وعلى أيّ حال، كما سوف نرى في بقيّة هذا الكتاب، هناك عدة عوامل يجب أخذها بعين الاعتبار. فيبدو المتعلمون مثلاً وكأنهم يتراجعون عن تعلُّمهم، أيّ: تظهر صيغٌ صحيحة في لغتهم الثانية، ولكنها تختفي بعد ذلك. وأسباب هذا الأمر معقدّة في العادة، وسوف نتطرّق إليها في مراحل مختلفة خلال هذا الكتاب. والحقيقة التي يمثِّلها هذا التراجع في التعلم يضع خطًّا مهمًّا تحت الحاجة إلى تحديد ماهية المعرفة باللغة الثانية، والصعوبة الكامنة في ذلك.

ولكن هناك إمكانية لتحديد تعريفاتٍ مختلفة لاكتساب صيغة ما، وتتمثل فيما يأتي: (أ) الظهور الأول للصيغةِ الصحيحة، (ب) نسبةٌ محددة من الصيغ الصحيحة (مثلاً: ٩٠٪)، وأخيراً (ج) "أول ثلاث عيّناتٍ متتابعة لمدّة أسبوعين حيث يوضع المورفيم في أكثر من ٩٠٪ من السياقات الإلزامية فيها" (هاكوتا، ١٩٧٦م أ، ص ١٣٧)، مع الأخذ بعين الاعتبار أن صيغ اللغة محدودة على كل حال. فعلى سبيل المثال، يجب علينا ألا ننظر في الصيغ الظاهرة أمامنا فقط، بل يجب أن ننظر أيضاً في السياق الذي تظهر فيه تلك الصيغ. وقد ذكرنا في القسم (٢,٦) مفهوم السياقات الإلزامية، وهي التي تشير إلى السياقات التي تتطلب صيغة معينة في اللغة الهدف. انظر إلى الحوار المُفترض الآتي:

راشيل: I read three great books last week.

لقد قرأت ثلاثة كتب رائعة في الأسبوع الماضي.

مريم: Which one did you like best?

أيّ واحد فضّلته أكثر؟

راشيل: The book about Mr. Park's ex-wife who killed Nate Hosen.

الكتاب حول زوجة السيد بارك السابقة التي قتلت نات هوسن.

فهنا تستعمل راشيل أداة التعريف *the* قبل الاسم *book*، والإنجليزية تتطلب استعمال *the* في هذا السياق. وبهذا المعنى يمكن أن تتكلم عن سياقٍ إلزاميٍّ في استعمال أداة التعريف.

وباختصار، يستعمل الباحثون مجموعةً منوعة من المعايير كي يُحدّدوا متى يحدث الاكتساب بالفعل. ولكن ينبغي علينا ألا نضلّ الطريق في أن ننظر إلى أهمية الظهور، إذ ربما يكون أكثر العوامل أهمية في عملية الاكتساب. فليست المسألة المهمة فقط هي اللحظة التي يُكتسب عندها شيءٌ ما (إلا إذا أراد أحدٌ أن يقارن بين لحظة الاكتساب في صيغ مختلفة)، ولكن من المهم أيضاً أن ننظر إلى المراحل التي يمرّ بها المتعلم في اكتساب صيغةٍ معينة (انظر النقاش حول أداة التعريف في القسم٦,٢).

(٢,٨) خاتمة Conclusion

لقد عرضنا في هذا الفصل وسائل لتحليل المعلومات اللغوية، كما راجعنا طرقَ بحثٍ مختلفةً لاستخلاص المعلومات اللغوية وتحليلها. وخلال ما تبقى من الكتاب، سوف يتمكن القارئ من استعمال هذه المعرفة في النظر إلى مجموعات إشكالية إضافية، وفي تحديد مواطن القوّة ومواطن الضعف في وضعية البحث الراهنة في اكتساب اللغة الثانية. وسننتقل بعد ذلك إلى عاملٍ مركزيٍّ في دراسة اكتساب اللغة الثانية: النقل اللغوي language transfer، حيث سنتعرض لهذا الموضوع وذلك بوضعه في سياقه التاريخيّ أولاً.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Understanding research in second language learning. James Dean Brown. Cambridge University Press (1988).

Stimulated recall methodology in second language research. Susan Gass & Alison Mackey. Lawrence Erlbaum Associates (2000).

Evaluating research articles: From start to finish. Ellen Girden. Sage Publications (1996).

The research manual: Design and statistics for applied linguistics. Evelyn Hatch & Anne Lazaraton. Heinle & Heinle (1991).
Conversation analysis. Numa Markee. Lawrence Erlbaum Associates (2000).
Developmental research methods. Scott Miller. Prentice Hall (1987).
Research methods in language learning. David Nunan. Cambridge: Cambridge University Press (1992).
Second language classroom research. Jacquelyn Schachter & Susan Gass (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates (1996).
Second language research methods. Herbert Seliger and Elana Shohamy. Oxford University Press (1989).
Referential communication tasks. George Yule. Lawrence Erlbaum Associates (1997).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

في هذا الفصل والفصول الآتية، نوجّه القارئ إلى مسائل تحليل المعلومات اللغوية ذات الصلة في جاس وسوراس Sorace وسلينكر (١٩٩٩م). والمسائل ذات الصلة، بخصوص هذا الفصل، هي (١,١ و١,٢ و١,٣).

١- تأمّل الفرق بين الاتجاهات الطولية والعرضية في طرق البحث، هل تجد ذلك فرقا مهما؟ اسرد عدة تراكيب في اللغة البينية سبق أن لاحظتَها (مثلاً: في الأسئلة، في أدوات التعريف/التنكير). ثمّ شكّل، في أزواجٍ، تصميماً تقريبيًّا باستعمال أحد هذين الاتجاهين. وعندما تفعل هذا، جِدْ زوجاً آخر من الطلاب، ممن استعملا الاتجاه الآخر (الطوليّ أو العرضيّ)، ثم قارن الإيجابيات والسلبيات لكلٍّ منهما.

٢- جِدْ مقالاً علمياً يعالج معلوماتٍ لغويةً طوليةً. كيف جُمعت المعلومات اللغوية غالباً؟ كم من المعلومات قُدِّمت حول المشارك(ين)؟ وعن البيئة التي حدث فيها التعلّم؟ وعن إجراءات جمع المعلومات اللغوية؟

٣- لقد ذُكر في هذا الفصل بأنه إذا كانت هناك إيجابيةٌ للاتجاه العرضيّ، فهي "سلبيّةٌ للمعلومات اللغوية الطولية". والنقاش يدور حول إمكانية تعميم النتائج. هل من الضروريّ أن يوضع هذان الاتجاهان بهذه الطريقة؟ بمعنىً آخر، هل هناك تشعُّبٌ ثنائيٌّ طوليٌّ وعرضيٌّ دائماً؟ هل يعالج مفهوم "الاتجاه الطوليّ المستعار" بعض الصعوبات الكامنة في الطريقتين المتعاكستين؟

٤- اشرح العلاقة بين أسئلة البحث وطريقة البحث. ماذا نعني بادعائنا القويّ بأن الاثنين مرتبطان دائماً؟ هل يمكن لسؤال البحث نفسه أن يعالَج بطرق بحثٍ مختلفة؟ استنبط سؤالَ بحثٍ يركّز على تطوُّر علامة المفرد الغائب s لطلابٍ يتعلمون الإنجليزية. فكّر في موقفٍ تتواصل فيه بسبب القيود العلميّة مع راشدين اثنين يتعلمان الإنجليزية، لكنك تستطيع أن تتابعهما عدة مراتٍ أسبوعياً. استنبط تصميماً قائماً على هذا الموقف، ثم تأمل في موقفٍ تدرِّس فيه دروساً إنجليزية لمهاجرين راشدين، لكن طلاب الفصل الذي تدرِّسه يتغيّرون كلَّ ستّة أسابيع، بسبب قبول طلابٍ جدُد. ما التصميم الذي يمكن أن يكون مناسباً لهذا الموقف؟ هل يمكن أن تجيب عن سؤالك باستعمال أيّ من الاتجاهين؟

٥- اقرأ وصف دراسة كومف (١٩٨٤م) حول الزمن/ الجهة (القسم٢,٣). قيِّم الخلاصة التي تقول إنه لم يكن من الممكن الحصول على نتائج تلك الدراسة عن طريق البحث العرضيّ.

٦- تأمل في الطرق المختلفة لجمع معلومات اللغة البينية التي نوقشت هنا. انظر إلى كلٍّ واحدةٍ من الطرق الآتية، ثم صف إيجابيات وسلبيات كلٍّ منها: (أ) الاختبارات اللغوية، (ب) الاختبارات النفسية، (ج) الاستبانات، (د) معدلات الاتجاه، (هـ) المحاكاة المستخلصة، (و) المعلومات اللغوية العفوية، (ز) الألعاب اللغوية، (ح) التداوليّة. سوف تلاحظ، في إجابتك، أن كلا من هذه الطرق موضعَ خلافٍ بشكلٍ أو بآخر. ماذا يعني ذلك في مجال البحث في اكتساب اللغة الثانية عموماً؟

٧- لو قُدّر لك أن تصمّم دراسة اكتساب لغة ثانية لتستكشف كلاً من المواضيع الآتية، ماذا يمكن أن تكون طريقة البحث المناسبة؟

أ) أدوات التعريف/التنكير الإنجليزية.

ب) تركيب الزمن/الجهة.

ج) بُنية النصِّ التنظيميّة Text organizational structure.

د) مقارنة تأثير المدرسين الأصليين/غير الأصليين.

هـ) الطلاقة.

٨- في دراسةٍ لمازوركويتش Mazurkewich (١٩٨٤م)، إستعملت المؤلّفة طريقة الحكم النحويّ لاستخلاص المعلومات اللغوية. وقد لاحظ كيلرمان Kellerman (١٩٨٥م)، في نقدٍ لبحثها، أن التعليمات التي أُعطيت لأفراد عينتها كانت إشكاليّةً: "ضع X بعد أيّ جملةٍ تعتقد أنها لم يعبَّر عنها بلغة إنجليزية جيدة. ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة" (ص ٩٩). ما الإشكاليّة في هذه التعلميات؟ فكّر جيداً في ماذا طُلب تحديداً من هؤلاء المتعلمين أن يفعلوا، وكيف فسّرت الباحثة الإجابات. افترض، على سبيل المثال، أن إحدى الجمل التي أُعطيت كانت الجملة السابقة: "فكّر جيداً في ماذا طُلب تحديداً من هؤلاء المتعلمين أن يفعلوا، وكيف فسّرت الباحثة الإجابات". ثم افترض أيضاً أن المتعلم وضع X بعد هذه الجملة ليشير إلى أن الجملة كانت غير جيدة. ماذا يمكن أن تستنتج؟

٩- لقد قرّرنا، في هذا الفصل، أن المعلومات اللغوية لا تعطي نتائج سحريّة. هل يعني هذا أن المعلومات اللغوية مُلبسةٌ دائماً؟ هل يمكن أن تفكّر في حالٍ تكون فيها النتائج غير الملبسة احتمالاً معقولاً؟ افترض أنك علمت أنه في الإنجليزية -الهندية، يُنتج المتكلمون ذوو الطلاقة العالية جملاً صحيحة مثل I want to go there *أريد أن أذهب هناك*، لكنهم لا ينتجون جملاً مثل I want her to go there *أريدها أن تذهب هناك*. لكنهم، بدلاً من ذلك، ينتجون I want that she go there *أريد أنها تذهب هناك*. ما التفسير المحتمل هنا؟ دعنا نفترض، أكثر من ذلك، أن الوضع نفسه يمكن أن يقال حول متكلمين من مشارب من لغاتٍ أصلية غير قريبة. هل يبدِّل هذا نظرتك إلى الموقف؟ والآن افترض أنك علمت أيضاً أن هذا ليس صحيحاً لجميع المتكلمين بالإنجليزية - الهندية. هل يؤثر هذا في إجابتك؟ كيف يمكن للمرء أن يحدِّد مصدر هذا النظام البينيّ؟

١٠- بالنظر إلى الموقف الموصوف في البند ٩، هل تعتقد أنك ستحتاج دراسةً طوليّة أو عرضية لتساعدك في حلّ اللبس الكامن في المعلومات اللغوية؟ تأمل في

ملاحظتنا في هذا الفصل بأن الدراسات الطولية "لا تمنح معلوماتٍ محدَّدة عما يتضمَّنه نحوُ المتعلم، وعما يستبعده".

١١- لقد نوقشت دراسة بيكا (١٩٨٤م) ببعض التفصيل في هذا الفصل. قارن، في ضوء دراستها، طرق البحث في "السياقات الإلزامية" مقابل "الاستعمال الشبيه باللغة الهدف". كيف يختلفان أساسا؟ كيف يقدّمان نظراتٍ مختلفة للغةِ البينية لمتعلّم محدَّد في نقطةٍ محدَّدة من الزمن؟ ومع مرور الوقت؟ لقد سمّى بلي- فورمان Belly-Vorman (١٩٨٣م) الطريقة الأولى "المغالطة النسبية"، وكانت إحدى ملاحظاته الرئيسيّة أن استعمالَ اللغةِ الهدف قاعدةَ انطلاقٍ لوصف اللغة البينية ينحرف بمعلومات اللغة البينية بعيداً عن النظر إلى اللغة البينية بصفتها نظاماً متماسكاً داخلياً في ذاته. اشرح ماذا يعني هذا؟ كيف تختلف هاتان الطريقتان في التحليل بهذا الخصوص؟

١٢- حلّل الجمل الآتية لمتكلمٍ غير أصلي باستعمال كلٍّ من طريقة الوضع في السياقات الإلزامية وطريقة الاستعمال الشبيه بالهدف. ركّز على صيغ أفعال الماضي غير المنتظمة والماضي المنتظمة والجمع s-.

Yesterday morning, I seed two movies and writed three report. Then in the afternoon, I seed one more movies. I enjoyed myself a lot.

١٣- تأمّل الكتابة الآتية:

Once upon a time there was a man who called "Taro Urashia" in small village in Japan. One day, when he take a walk near his home, he help one turtle on the seaside. Since he helped the turtle, he was able to get a chance to be invited from sea castle which is deep place in the sea.

He had been entertained with music, good hoard, dance etc. very nights by beautiful girls of sea castle.

Therefore, he forgot worldly presence and he did not notice how long did he stay there.

Nevertheless he missed the new world, so he said that he-v anted to go back to true world.

حلّل استعمال هذا المتعلم لأدوات التعريف/التنكير مستعملاً طريقتي تحليل المورفيمات التي نوقشت في القسم(٢,٦) (السياق الإلزامي مقابل الاستعمال الشبيه بالهدف). ما الفروق التي وجدتها؟

١٤- دعنا نفترض أنك تريد أن تستكشف كيف يتفاعل المتكلمون الأصليون مع التحيات التي يُلقيها متكلمٌ بلغةٍ ثانية. ثم دعنا نفترض أيضاً أنك تعتقد أن الكلمات التي يستعملها الناس لا تؤثر ذلك التأثير المتوقّع في تفاعلات المتكلمين الأصليين، بل الذي يصنع التأثير هي الصورة النمطية التي تشكّلت لدى المتكلمين عن مجموعاتٍ معيّنة من المتكلمين غير الأصليين. كيف يمكن أن تمضي في استكشاف هذا؟

١٥- جِدْ دراستين حول اكتساب اللغة الثانية حيث تُستعمل الفئات مبتدئ، متوسّط، أو متقدّم (أو تصنيفٍ مشابهٍ في تحديد الكفاءة أو مستوى التطوُّر). ما المعايير التي استعملت لكلٍّ من هذه الفئات؟ هل اُستعمِلت المعايير نفسها مع كلِّ الفئات؟ هل توافق على الأساس الذي صُنِّف المتعلمون بناءً عليه؟ ما المعايير التي يمكن أن تستخدمها؟

١٦- لقد لاحظنا، عند مناقشة عمل كومف (١٩٨٤م) (القسم٢,٣)، أن بعض المعلومات التي تعاملت معها كومف (خصوصاً تحديد نسبة تكرار أزمنة الفعل) يمكن أن نحصل عليها من خلال تصميمٍ تجريبيٍّ، في مقابل دراسة الحالة التي استخدمتها. كيف يمكن أن تصمّم تجربةً لتفهم اكتساب أزمنة الفعل؟

١٧- لقد لاحظنا في هذا الفصل أنه من غير الممكن، في بعض الأوقات، أن تعرف التركيب المستهدف الذي أنتجه المتعلم. أنتج الجملَ الآتيةَ طلابُ جامعةِ راشدون (المعلومات اللغوية من جي سكاشتر، ولقد طبعت أصلا على أنها مشكلة ٨,١ في سلينكر وجاس، ١٩٨٤م).

a- I am an accountant in Accounting Department of National Iranian Oil Company in Abadan which is one of the south cities of Iran.
b- There is a tire hanging down from the roof served as their play ground.
c- Today you can find rural people that they don't have education.
d- My problem was to find a place has at least a yard for my children.
e- I wanted them to practice Chinese conversation what they learned every day

f- When I return I plan to do accounting and supervising which is my interest anci hope.
g- And it s a lovely view which you can see it from the plan.
h- Libya is quite a big country in which my home town is the biggest city.
i- Their philosophy depends on their education which they still work ing for it, as I am doing right now.
j- You can also go to the restaurant where you can have a good meal at a quiet table near the window.
k- I saw a group of people waiting for us.
l- Next week you give me a list of machine parts required in this con test.

عرِّف العبارات الموصولة المحدّدة وغير المحدّدة في جمل اللغة الثانية. اسرد المعايير التي استعملتها لتقرير إذا ما كانت الجملة تحتوي على عبارةٍ موصولة محدّدة أو غير محدّدة.

١٨ – هناك عادةً مستوىً عالٍ من الاستنتاج في تحليل معلومات اللغة البينية. فمثلاً عندما ننظر إلى أقوال المتعلمين خلال التفاعل الحواريّ، ربما يكون من الصعب أن نحدّد ماذا كان قصد المتكلم، ومن الصعب، بالتالي، أن نحدّد الهدف من القول. والنتيجة هي أنه من الصعب أن نصنّف الخطأ في جملةٍ ما. ولنمثّل على ذلك، تأمل المثال الآتي حيث يتناقش فيه متكلمٌ أصليّ ومتكلمةٌ غير أصلية حول الفروق بين صورتين متشابهتين:

متكلم أصليّ: What about dogs?

ماذا عن الكلاب؟

متكلمة غير أصليّة: I have a dogs, right.

أنا لديّ (علامة التنكير المفرد) كلاب.

متكلم أصليّ: Ok, I have dogs too. How about cats?

حسنا، أنا لديّ كلاب أيضاً. ماذا عن القطط؟

المتكلمان، في هذا المثال، منغمسان في نشاطٍ اتصاليّ، يعملان معاً ليجدا الفروق بين صورتين متشابهتين. وليس في إمكان أيٍّ منهما أن يرى صورة الآخر. إنه من الصعب، من النظرة الأولى، أن نحدّد إذا ما كان استعمال المتعلمة لأداة التنكير أو

استعمال الجمع هو الاستعمال غير الشبيه باللغة الهدف. فيمكن للمرء في الإنجليزية، مثلاً، أن يقول إما "I have a dog" أو "I have dogs". ولقد تمكنا من رؤية الصورتين فوجدنا أن صورة المتكلم الأصلي فيها كلبان، بينما صورة المتعلّمة فيها كلبٌ واحد. وفي ضوء هذه المعلومة نجد أن استعمال أداة التنكير صحيح، ولكن استعمال الجمع غير صحيح. غير أن المتكلم الأصلي فسّر ذلك بشكلٍ مختلف، مفترضاً أنها قصدت أن لديها أكثر من كلبٍ واحد كذلك. أدِّ نشاطاً مشابهاً في أزواج، بحيث يكون المشاهد واحدا فقط. سجِّل ملاحظاتك حول أيّ لبسٍ كامنٍ يمكن أن يظهر لو أنك كنت تؤدّي النشاط مع متعلّم آخر. كيف يمكن أن تحلَّ مثل هذه الصعوبات عند تفسير المعنى؟

١٩ - هناك صعوباتٌ هائلة في تقييم معرفة المتعلم بالضمائر الانعكاسية. تأمل الجملة الآتية مع ملاحظة الخيارات العديدة المقدَّمة حول الشخص الذي يمكن أن يعود عليه الضمير *himself نفسه*:

Larry said that Joseph hit himself.

قال لاري إن جوزيف ضرب نفسه.

أ) لاري.

ب) جوزيف.

ج) إما لاري أو جوزيف.

د) شخص آخر.

هـ) لا أعرف.

يعرف المتكلمون الأصليون بالإنجليزية أن *himself نفسه* يمكن أن تشير إلى جوزيف ولا يمكن أن تشير إلى لاري. هل يُزوِّدنا هذا التركيب بهذه المعلومات، أيّ بمعلوماتٍ حول ما المُمكن وما غير الممكن؟ إذا كان لا يزوّدنا بذلك، كيف تستطيع أن تصمِّم نشاطاً يمكن أن يزوّد باحثاً ما بهذه المعلومات؟

الفصل الثالث

دور اللغة الأصلية: نظرة تاريخية
THE ROLE OF THE NATIVE LANGUAGE: AN HISTORICAL OVERVIEW

(٣,١) منظور تاريخي An Historical Perspective

كان لدور اللغة الأصلية تاريخ راسخ خلال البحث في اكتساب اللغة الثانية، إذ أُطلق على هذا الفرع من اكتساب اللغة الثانية مصطلح النقل اللغوي. وقد ارتبط كثيرٌ من تاريخ هذا المفهوم المركزيّ، كما سنرى في هذا الفصل، بالاتجاهات النظرية المختلفة لاكتساب اللغة الثانية. كما ارتبط قبول النقل اللغوي أو رفضه بصفته مفهوماً قابلاً للتطبيق بقبول أو رفض النظرية الخاصة التي ارتبط بها.

وقد ساد، في مجال تعلّم اللغة الثانية، الافتراضُ القائل بأن المتعلمين يعتمدون على لغتهم الأصلية إلى حدٍّ كبير. وتحدث لادو Lado عن هذا بشكل واضح في كتابه ذائع الصيت: *اللسانيات عبر الثقافات* *Linguistics Across Cultures* (١٩٥٧م) حين قال:

> يميل الأفراد نحو نقل الصيغ والمعاني وتقسيماتها من لغتهم وثقافتهم الأصليتين إلى اللغة والثقافة الأجنبيتين. ويتم ذلك على مستوى الإنتاج: عندما يحاولون أن يتكلموا اللغة ويمارسوا الثقافة، وكذلك على مستوى الاستيعاب reception: عندما يحاولون أن يتمكنوا من اللغة والثقافة ويفهموهما كما يستخدمهما المتكلمون الأصليون. (ص ٢)

لقد اعتمدت أبحاث لادو، وكثيرٌ من الأبحاث في ذلك الوقت، على الحاجة لإنتاج موادّ دراسية ذات علاقة بالموضوع. ولتُنتج هذه المواد المعتمدة على اللغة الأصلية، كان من الضروري إجراءُ تحليلٍ تقابليٍ بين اللغتين الأصلية والهدف، حيث تضمّن هذا إجراءَ مقارناتٍ تفصيلية بين لغتين بهدف تحديد التشابه والاختلاف بينهما (انظر القسم ٣,٢ لمزيد من التفصيل).[١]

ولكي نفهم لماذا انتقلت هذه النظرة من قبولٍ كاملٍ إلى رفض، ثم إلى قبولٍ كاملٍ مرةً أخرى، من الضروري أن نفهم الأفكار اللغوية والنفسية التي كانت سائدةً في الوقت الذي كان يكتب فيه لادو. وسوف نراجع تلك الدراسات باختصار، ثم نعرض كيف تماشت كتابات لادو مع الآراء النظرية التي كانت سائدةً في زمنه. كما سنتناول تحليل الأخطاء error analysis الذي كان ردّة فعلٍ للتحليل التقابلي contrastive analysis.

(٣,١,١) الخلفيّة النفسية Psychological Background

جاءت المصطلحاتُ المستعملة في مواقف تعلُّم اللغة، والمفاهيمُ ذات العلاقة (مثل: التداخل interference/التسهيل facilitation) من الدراسات التي أُجريت في سيكولوجية التعلُّم. فقد كانت المدرسة السلوكية behaviorism هي المدرسة النفسية الرائدة في الفكر في ذلك الوقت، وكانت فكرة النقل واحدةً من المفاهيم الأساسية في النظرية السلوكية (انظر القسم ٣,١,٢ أيضاً). ولكن، ماذا يُقصدُ بمصطلح *النقل*؟ لقد

---

(١) لقد أُلِّفت خلال الستينات الميلادية من القرن الماضي كتبٌ كاملة لمقارنة التراكيب بين لغتين محدَّدتين. ومن هذه الكتب المشهورة السلسلةُ التي نَشرت *البُنى النحوية للإنجليزية والإيطالية* *The Grammatical Structures of English and Italian* و*البُنى النحوية للإنجليزية والإسبانية* *The Grammatical Structures of English and Spanish* (ستوكويل Stockwell وبون Bowen ومارتين Martin، ١٩٦٥م أ، ١٩٦٥م ب).

أُستعمل هذا المصطلح بكثافة في النصف الأول من القرن العشرين، ويُقصد به العملية النفسية التي يُنقل بموجبها التعلُّمُ السابق إلى حالة تعلّم جديدة. وتتمثل الدعوى الأساسية، بما يتعلق بالنقل، في أنّ تعلُّم المهمة أ سوف يؤثر في التعلّم اللاحق للمهمة ب. والمهم في هذا مقدار السرعة والإجادة في أن تتعلم شيئاً بعد أن تعلمت شيئاً آخر قبله. وستساعد بعضُ الأمثلة في توضيح هذه الفكرة.

فمن وجهة نظر عضليّة، إذا كان هناك شخصٌ يعرف كيف يلعب التنس الأرضيّ، ثم التقط مضرب تنس الطاولة للمرة الأولى، فإنه سيستعمل المعرفة/المهارات التي اكتسبها سابقاً من لعب التنس في هذا الموقف الجديد الذي له صلةٌ بسابقه. وبناء على هذا، نستطيع أن نقول إن المعرفة/المهارات القديمة نُقلت إلى موقف جديد.

ولتوضيح ذلك دعنا ننظر في تجربةٍ حول تأثير النقل في التعلُّم اللفظي، حيث أجرى سلايت Sleight (١٩١١م) دراسةً كان مهتما فيها بمعرفة مدى قدرة المرء على حفظ النثر بشكلٍ أسهل إذا كانت لديه "تجربةٌ سابقة" في استظهار الشعر. وقد قارن بين مقدرة أربع مجموعات من الأطفال تبلغ أعمارهم ١٢ سنة على حفظ النثر. وكان لدى ثلاث مجموعاتٍ منها تدريبٌ سابق على استظهار (أ) الشعر، (ب) جداول قياسات، أو (ج) محتوى قطع من النثر. أما المجموعة الرابعة فلم يكن لديها تدريبٌ سابق في أيٍّ من أنواع الاستظهار هذه. ثم أُعطيت المجموعات، بعد التدريب، اختباراتٌ لقياس قدرتهم على حفظ النثر. وكان السؤال المطروح هو: "إلى أيّ حدٍّ يمكن أن يُنقل حفظ الشعر، أو بالأحرى، المهارات المستعملة في حفظ الشعر، إلى حفظ النثر؟" (لم تكن للنتائج أيّ دلالة).

دعنا الآن نتأملْ مثالاً آخر من مجال تعلُّم اللغة. فوفقاً للرؤية الأولية للنقل اللغوي، يصوغ المتكلمون بلغة معينة (في هذا المثال الإيطالية) أسئلةً مثل:

Mangia bene il bambino? (٣,١)

الرضيع جيداً يأكل

eats well the baby

"يأكل الرضيع جيداً؟"

'Does the baby eat well?"

وعندما يتعلّم هؤلاء المتكلمون (الإيطاليون) أنفسُهم الإنجليزيةَ، فمن المتوقع أن يقولوا

Eats well the baby? (٣,٢)

يأكلُ جيداً الرضيع؟

عندما يطرحون سؤالا في الإنجليزية.

فالفكرة السلوكية التي تغلف هذا التوقُّع متعلّقةٌ بالعادات والتعلّم التراكمي. فالتعلّم في النظرية السلوكية:

> عمليةٌ تراكمية. فكلما اكتسب الفرد معرفة ومهارات أكثر، زاد احتمال أن تقوم تجاربه وأنشطته السابقة بتكوين تعلّمه الجديد. فالراشد نادراً ما يتعلم شيئاً جديداً عليه تماماً. وبغض النظر عن جدّة الموضوع الذي يواجهه، فإن المعلومات والعادات التي كوّنها في الماضي تكون عادةً نقطةَ الانطلاق لديه في ذلك التعلُّم. وبناء على هذا، فإن نَقْل التدريب من المواقف القديمة إلى المواقف الجديدة جزءٌ لا يتجزأ من معظم عمليّة التعلُّم، إن لم نَقُل منها كلها. وتكون دراسة النقل، بهذا المعنى، متوازيةً مع اكتشاف ماهيّة التعلُّم. (بوستمان Postman، ١٩٧١م، ص ١٠١٩).

ورغم أن هذا التعريف لم يكن مخصصاً تماماً لوصف تعلّم اللغة، لكن بوسعنا أن نرى كيف طُبِّقت هذه المفاهيم على تعلّم اللغة الثانية.

وفي الدراسات السابقة التي أُجريت في حقل تعلّم اللغة الثانية، يفرّق الباحثون عادةً بين النقل الإيجابي positive transfer (ويعرف أيضاً بالتسهيل) والنقل السلبي negative transfer (ويعرف أيضاً بالتداخل). وتشير هذه المصطلحات تباعاً إلى إذا ما

كان الناتج عن النقل صواباً أم خطأً. فعلى سبيل المثال، عندما يطرح متكلم إسباني يتعلم الإيطالية سؤالاً، فإن ذلك الإسبانيّ سينتجه بشكل صحيح

Mangia bene il bambino? (٣,٣)

يأكل جيداً الرضيع

Eats well the baby

لأنه يَستعمل ترتيب الكلمات نفسه في الإسبانية لتشكيل الأسئلة.

Come bien el niño? (٣,٤)

يأكل جيداً الرضيع

Eats well the baby

ويُعرف هذا بالنقل الإيجابي. لكن لو أن ذلك المتكلم نفسه ذهب ليتعلم الإنجليزية وأنتج

Eats well the baby? (٣,٥)

يأكل جيداً الرضيع

فالعبارة غير الصحيحة تُعرف بالنقل السلبي.

وبالرغم من أن المصطلح الأصلي الذي اُستعمل في الدراسات الكلاسيكية المتعلقة بالنقل لم يتضمن تفريقاً بين عمليتين اثنتين: نقل سلبي يقابله نقلٌ إيجابيٌ، إلا أنه ظهر بعض الالتباس فيما يخص استعمال هذه المصطلحات في أبحاث اللغة الثانية. فاستعمال هذين المصطلحين ينطوي على وجود عمليتيْ تعلّم: الأولى هي النقل الإيجابي والأخرى هي النقل السلبي. لكن القول الفصل في تحديد إذا ما نقَل متعلمٌ أم لم ينقل، سواءً أكان ذلك النقل بشكلٍ إيجابيٍ أم بشكلٍ سلبيٍّ، يعتمد على المُخرَج output، كما يُحلّله الباحث، والمدرس، والمتكلم/السامع الأصلي، وهلمّ جرًا. أي أن المقصود بتلك المصطلحات هو المنتَج product، بالرغم من أن الاستعمال يتضمن وجود عمليةٍ ما. فهناك عمليةُ نقل؛ ولكن ليس هناك عمليةُ نقل إيجابية أو سلبية.

وبناءً على هذا يجب أن يحرص المرء عند استعمال مصطلح من هذا النوع، لأن هذا المصطلح يوحي بوجود التباس بين المنتَج والعمليّة.

أما فيما يتعلق بالتداخل، فالملاحظ وجود نوعين منه في الدراسات السابقة: (أ) *احتفاظ ارتجاعي* *retroactive inhibition* حيث يؤثر التعلم رجعيًا على المواد التي سبق تعلُّمها؛ مسبباً النسيان (فقدان اللغة)، و(ب) *احتفاظ أمامي* *proactive inhibition* حيث تميل سلسلة من الاستجابات التي سبق تعلُّمها إلى الظهور في مواقف تتطلب مجموعةً جديدة منها. وهذا الثاني أقرب إلى ظاهرة تعلم اللغة الثانية؛ لأن اللغة الأولى في هذا الإطار تُؤثر في تعلم اللغة الثانية إنْ إيجابياً أو سلبياً.

وقد بحث معظم الدراسات السابقة حول النقل في التعلُّم في تجارب مختبريّة خاصة جداً (لنقاش مسهب حول هذا، انظر بوستمان، ١٩٧١م). والمضمون الإجمالي لهذا الإطار في مواقف تعلم اللغة الثانية يظلُّ محل شك ونظر. فعلى سبيل المثال، ليس هناك أدلة كثيرة تدعم الافتراض القائل إن النسيان خارج المختبر هو بسبب المتغيرات نفسها، ويمثّل العمليات نفسها التي يمكن ملاحظتها في مواقف مختبريّة رسمية. ولهذا، عندما يكون الموقف أنّ تعلُّم الواجب أ يؤثر في نتائج تعلُّم الواجب ب في موقف تجريبيّ، ينبغي أن نتساءل عما إذا كان الموقف نفسه سيتحقّق خارج المختبر. فعلى سبيل المثال، عندما نستعمل ألعاب الفيديو الإلكترونية، ونلعب نوعاً خاصًا من ألعاب المحاكاة لأشياء حقيقية في الحياة، مثل قيادة السيارة، فهل نستطيع أن ننقل ما نؤديه بقدرةٍ فائقة في ذلك الموقف الخيالي إلى موقف حقيقيّ نقود فيه السيارة وسط الطريق؟

(٣,١,٢) الخلفية اللغوية Linguistic Background

لقد قدمنا بعض جوانب الإطار النفسي الذي كان سائداً خلال الوقت الذي كتب فيه لادو. وسوف نعود الآن للنظر في بعض الفرضيات عن اللغة وتعلُّم اللغة التي كانت سائدة في الوقت نفسه. ويزودنا عمل بلومفيلد Bloomfield الكلاسيكي: اللغة (١٩٣٣م) بالوصف الأكثر تفصيلاً وإتقاناً للموقف السلوكي بما يتعلق باللغة.

فالموقف السلوكي التقليدي هو أن اللغة كلامٌ أكثر من كونها كتابة. والكلام، بالإضافة إلى ذلك، شرط مسبق للكتابة. وهناك حقائق تؤيِّد وجهة النظر هذه تتمثَّل في أنَّ (أ) الأطفال العاديين يتعلمون الكلام قبل أن يتعلموا الكتابة، و(ب) كثيراً من المجتمعات ليس لديها لغة مكتوبة، بالرغم من أن كل المجتمعات لديها لغة شفهية؛ بمعنى أنه لا توجد مجتمعات لديها أنظمة لغوية مكتوبة فقط دون أنظمة لغوية منطوقة.[٢]

ويتكوَّن الكلام، بدوره، من المحاكاة والقياس، فنحن نقول أو نسمع شيئاً ما ثم نقيس عليه. والقاعدة التي بُنيت عليها هذه النظرة هي مفهوم العادات، بمعنى أننا نؤسس مجموعة من العادات ونحن أطفال، ثم نُنمي لغتنا بواسطة القياس على ما نعرفه مسبقاً، أو بواسطة محاكاة كلام الآخرين. ولكن ما الذي يجعلنا نتكلم ونُجري محاورة مع الآخرين؟

لكي نفهم الجواب عن هذا السؤال من خلال الإطار السلوكي، دعنا ننظر إلى المعلومات الآتية:

> افرض أن جاك وجِل يمشيان في ممرٍّ ما. جِل جائعة. ترى تفاحة على شجرة. تصدر صوتاً بحنجرتها ولسانها وشفتيها. يقفز جاك على السياج ثم يتسلق الشجرة ثم يأخذ التفاحة ويحضرها إلى جِل ويضعها في يدها. جِل تأكل التفاحة. (بلومفيلد، ١٩٣٣م)

يقسم بلومفيلد مثل هذا الموقف إلى ثلاث مراحل:

١ - الأحداث العمليّة قبل عملية الكلام (مثل: الشعور بالجوع، رؤية التفاحة).

٢ - حادثة الكلام (إصدار صوت بحنجرتها ولسانها وشفتيها).

---

(٢) لقد كان أولئك الذين يعملون على التحليل اللغوي خلال تلك المرحلة الزمنية (مثل بلومفيلد وسابير Sapir) منشغلين بشكل رئيسيّ بلغات ليس لها نظامٌ كتابي، وربما أثر هذا في نظراتهم في أوَّليَّة الكلام على الكتابة. وقد كان يُنظر إلى الكتابة، في هذه النظرة المبكرة، على أنها طريقة لنسخ أو تسجيل اللغة الشفهية. "الكتابة ليست لغة، ولكنها طريقة لتسجيل اللغة بواسطة رموز مرئية" (بلومفيلد، ١٩٣٣م، ص ٢١).

٣- استجابة السامع (وُثوب جاك على السياج، ثم إحضار التفاحة ووضعها في يد جل).

فالكلام، بناءً على هذا، هو ردة الفعل العمليّة (استجابة response) لمثيرٍ ما stimulus.

وفي حين يصف هذا المثال العلاقة الداخلية بين الكلام والفعل، إلا أنه لا يعطينا معلومات عن الكيفية التي يتعلم بها الأطفال استخدام هذه الطريقة. ونعود مرة أخرى إلى الوصف البلومفيلدي للكيفية التي يأخذ بها اكتساب اللغة مكانه الطبيعي: "يكتسب كل طفل مولود في جماعةٍ لغوية عاداتِ الكلام هذه، ويستجيب لها في السنوات الأولى من حياته" (بلومفيلد، ١٩٣٣م، ص ٢٩):

١- ينطق الطفل ويكرر الأصوات المنطوقة تحت تأثير حوافز مختلفة. ويبدو أن هذا سمةً وراثية. لنفترض أنه يصدر صوتاً نشير إليه بالرمز دَ *da*، مع أن الحركات الحقيقيّة والأصوات الناتجة تختلف عن تلك المستعملة في الكلام الإنجليزي التقليدي. ترتطم اهتزازات الصوت بطبلة أذن الطفل بينما يظل يردد الحركات بفمه. وهذا العمل يؤدّي إلى عادة: متى ما ارتطم صوت مماثل بأذنه، فالأغلب أنه سيفعل حركات الفم نفسها، مردداً الصوت دَ. وتدربه هذه البأبأة babbling على تكرار إصدار الأصوات المنطوقة التي ترتطم بأذنه.

٢- ينطق شخصٌ ما، لنقل إنها الأمّ، في حضور الطفل صوتاً يشبه واحداً من مقاطع بأبأة الطفل. تقول، على سبيل المثال، دبّ *doll* عن لعبةٍ أمام الطفل. عندما يسمع الطفل هذه الأصوات، تُستثارُ عادته التي مرّت في (١)، فينطق مقطع البأبأة الأقرب إليه: دَ. ونقول هنا إنه يحاكي. ويبدو أن البالغين يلاحظون هذا في كل مكان، ويبدو أن كل لغة تحتوي على كلمات أطفال nursery-words تشبه بأبأة الطفل- كلمات مثل *ماما* و*بابا*؛ وهذه الكلمات، دون شك، لها شعبيتها ورواجها لأن الأطفال يتعلمون أن يرددوها بسهولة.

٣- الأم بالطبع تستعمل كلماتها عندما يكون الحافز المناسب حاضراً. إنها تقول: دبّ عندما تُري أو تعطي الرضيعَ لعبته حقيقةً. فرؤية وإعطاء الدبّ في جانب وسماع وقول الكلمة دبّ (وهي: دَ) في الجانب الآخر يَحدثان معاً وفي وقت واحد وبشكل مكرر حتى يشكّل الطفل عادة جديدة: رؤية الدبّ والشعور به تكفيان لتجعلانه يقول *da*.

إنه ، الآن ، قادرٌ على استعمال كلمة. أما بالنسبة للراشدين ، فربما لا تبدو كلمة الطفل شبيهةً بأيٍ من كلماتهم ، إلا أن هذا يعود ، بشكل رئيسيّ ، إلى عدم كمالها ، فليس من الطبيعي أبداً أن يُبدع الأطفال كلمة كاملة.

٤- إن عادة قول دَ *دَه* لدى رؤية لعبة الدبّ يُسبِّب عادات أخرى. افترض على سبيل المثال أن الطفل يُعطَى لعبته يوما بعد يوم (ويقول دَ ، دَ ، دَ) مباشرة بعد استحمامه ؛ أي لو أن الأم في يوم ما نسيت أن تعطيه لعبته ، فربما يبكي مصدرا الصوت دَ ، دَ بعد استحمامه. فتقول الأم : "إنه يطلب لعبته" ، وهي محقة في ذلك ، لأن الراشد ، دون شك ، عندما "يطلب" أو "يريد" شيئاً ، فهو لا يمثِّل إلا نوعاً أكثر تعقيداً من الموقف نفسه الذي يطلب فيه الطفلُ لعبته. فالطفل يعتمد الآن على كلام مجرّدٍ أو منقولٍ إليه : إنه يسمي شيئاً ما حتى عندما لا يكون ذلك الشيء حاضراً.

٥- كلام الطفل مُرضٍ بالنظر إلى نتائجه. فلو قال دَ دَ بشكل غير تامّ - أي باختلاف كبير عن صيغة البالغ التقليدية دبّ - فسيكون الكبار عند ذلك غير متحفزين لإعطائه اللعبة. فالطفل الآن ، بدلاً من أخذ المثير المضاف برؤية ومناولة اللعبة ، يخضع لمثيرات مُلهيةٍ أخرى ، أو ربما لموقفٍ غير مألوف يتمثّل في ألاّ يُعطَى اللعبةَ بعد استحمامه مثلاً ، مما يجعله يدخل في نوبةِ غضب تشوش انطباعاته الجديدة. وباختصار ، إن محاولاته الكاملة التي تكثر يوما بعد يوم من أجل أن يتكلم غالباً ما تزداد قوةً باستعمال التكرار ، إلا أن إخفاقاته في ذلك غالباً ما تحبطه بسبب حيرة سامعيه من عدم فهمه. وهذه العملية لا تتوقف أبداً. وفي مرحلة متأخرة جداً ، لو قال الطفل : .*Daddy bringed it* *تحضّرها أبي* ، فسوف تأتيه غالباً إجابةٌ مخيبة له مثل : *"No! You must say "Daddy brought it* *لا ! يجب أن تقول "أحضرها أبي"* ؛ بينما لو قال : *Daddy brought it* *أحضرها أبي* ، فسوف يسمع غالباً الصيغة مرة أخرى : *Yes, Daddy brought it* *نعم ، أحضرها أبي* ، بالإضافة إلى استجابة عملية مفضلة لديه. (بلومفيلد ، ١٩٣٣م ، ص ٢٩-٣١)

تلخيصاً لما سبق ، من وجهة نظرية ، يتعلّم الطفل أن يصنع رابط المثير- الاستجابة. وكمثالٍ على هذا الرابط نُطْق كلمة *لعبة دبّ doll* (استجابة) عندما يرى الطفل اللعبة (مثير). ويمكن أن يكون العكسُ رابطاً آخرَ : يأخذ الطفل اللعبة (استجابة) عندما يسمع الكلمة (المثير). وبناءً على هذا ، يتضمن التعلُّم تأسيسَ عادةٍ بواسطة مجموعات المثير- الاستجابة التي تصبح مرتبطة.

——— ——— ——— ———

سنعود الآن إلى الأبحاث في تعلُّم اللغة الثانية التي كانت منطلقةً من هذه المواقف السلوكية. فكما لوحظ سابقاً، جعلت أعمال لادو هذه الأساساتِ النظرية واضحة. وتذكَّر أيضاً أن الدوافع الأساسية لهذه الأعمال كانت تدريسية. وقد لاحظ فريز Fries هذا في تقديمه لكتاب لادو:

> قبل أي أسئلة عن كيف تدرَّس اللغة يجب أن يأتي العمل الرئيسيّ الأكثر أهمية حول إيجاد المشكلات الخاصة الناتجة عن أيّ جهد لإنشاء مجموعة جديدة من العادات اللغوية ضد أرضية عادات اللغة الأصلية المختلفة...
>
> فتعلُّم لغة ثانية إذن يتضمن مهمة مختلفة جداً عن تعلم اللغة الأولى. فالمشكلات الأساسية لا تظهر فقط من أيّ صعوبة مبدئية في خصائص اللغة الجديدة نفسها، لكنها تظهر بشكل رئيسيّ من "المجموعة" الخاصة التي تنشأ عن طريق عادات اللغة الأولى.
>
> (فريز، مقدمة كتاب لادو، ١٩٥٧م).

وبناء على هذا، كان الأساس الذي قامت عليه كثير من الأعمال في الخمسينات والستينات من القرن الميلادي الماضي هو مفهوم اللغة بصفتها عادةً. وكان يُرى تعلُّم اللغة الثانية تطوُّرا لمجموعة جديدة من العادات. فقد أخذ دور اللغة الأصلية إذن أهميةً عظيمة، لأنه كان السبب الرئيس لنقص النجاح في تعلم اللغة الثانية. كما تداخلت العادات التي أُسِّست في الطفولة مع تأسيس مجموعة مختلفة من العادات الجديدة.

وقد وُلِد من هذا الإطار التحليلُ التقابليُّ، لأنه إذا أراد أحد أن يتحدث عن تبديل مجموعة من العادات (لنقل: العادات الخاصة باللغة الإنجليزية) بمجموعة أخرى من العادات (لنقل تلك الخاصة باللغة الإيطالية)، فإن الحاجة ماسةٌ لتوصيفاتٍ وافيةٍ صحيحة لمقارنة "قوانين" اللغتين. والنظر إلى التحليل التقابلي على أنه نمط متحجِّر أمرٌ مضلِّل، إذ هناك عُرْفان متمايزان من التحليل التقابلي. ففي العرف الأمريكي الشمالي، كان التركيز على تدريس اللغة، وضمنيًّا على تعلُّم اللغة، حيث كان التحليل التقابلي موجَّها بهدف نهائيّ يُقصد منه تحسين المواد التعليمية داخلَ الفصل

الدراسي. ومن المناسب أن يُسمّى هذا، كما لاحظ فيسياك Fisiak (١٩٩١م)، "التحليل التقابلي التطبيقي". ومن ناحيةٍ أخرى، لم يكن الهدف من التحليل التقابلي في التقليد الأوروبي تدريسيًا، وإنما كان الهدف من المقارنات اللغوية الوصول إلى فهمٍ أكبر للغة. وقد تعزّزت في الواقع، في نطاق التقليد الأوروبي، النظرةُ إلى التحليل التقابلي على أنه فرع من اللسانيات. وكان هدفه، مثل هدف اللسانيات، فهمَ طبيعة اللغة. وسوف نركّز في هذا الكتاب على العرف الأمريكي الشمالي لأنه يرتبط مباشَرةً بحقل اكتساب اللغة الثانية بشكلٍ أكبر.

(٢,٣) فرضية التحليل التقابلي
Contrastive Analysis Hypothesis

ما جوهرُ التحليل التقابلي؟ التحليل التقابلي هو طريقةٌ لمقارنة اللغات يُقصد منها تحديد الأخطاء المبدئية من أجل الوصول إلى الهدف النهائي: ألا وهو فصل ما نحتاج أن نُعلّمه عمّا لا نحتاج أن نُعلّمه في موقف تعلُّم اللغة الثانية. وكما فصّل لادو، فإننا بحاجةٍ إلى عمل مقارنة تركيبٍ بتركيبٍ للنظام الصوتي وللنظام الصرفي وللنظام النحوي، وحتى للنظام الثقافي، بين لغتين اثنتين بقصد اكتشاف التشابه والاختلاف بينهما. والهدف النهائي لهذه العمليّة هو التنبُّؤ بمناطق السهولة والصعوبة لدى المتعلمين.

> لأن هناك لغات، ربما تكون متصلة بشكل كبير مثل الألمانية والإنجليزية، تختلف بشكل مهم في الصيغة والمعنى وتوزيع تراكيبهما النحوية. ولأن المتعلم اعتاد أن ينقل عادات تركيب لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية؛ سيكون لدينا هنا المصدر الأساسيّ للصعوبة والسهولة في تعلُّم تركيبٍ ما في لغة أجنبية. وستكون تلك التراكيب المتشابهة سهلة في التعلّم لأنها منقولةٌ من اللغة الأولى، وربما تُوظّف بشكل مرضٍ في اللغة الأجنبية. أما التراكيب المختلفة فستكون صعبةً؛ لأنها لن تتوظف بشكل مرضٍ في اللغة الأجنبية عندما تُنقل إليها؛ ولذلك لا بدّ من تغييرها. (لادو، ١٩٥٧م، ص ٥٩)

وقد أُعدّت المواد التدريسية الناتجة عن التحليل التقابلي بناءً على عدد من الافتراضات التي نوقش بعضها سابقاً، وبالتفصيل، في هذا الفصل:

١- يعتمد التحليل التقابلي على نظرية في اللغة تزعم أن اللغة عادةٌ، وأنّ تعلم اللغة يتضمن تأسيساً لمجموعة جديدة من العادات.

٢- اللغةُ الأصلية هي المصدرُ الرئيس للخطأ في إنتاج واستقبال اللغة الثانية.

٣- يمكن أن نفسر الأخطاء بالنظر إلى الاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الثانية.

٤- ونتيجةً طبيعية للفرضية ٣ السابقة، كلما كانت الاختلافات أكبر، كان احتمال حدوث الأخطاء أكبر.

٥- ما ينبغي أن يفعله المرء عند تعلم لغة ثانية هو أن يتعلم التراكيب المختلفة عن لغته الأولى، أما التراكيب المتشابهة فيمكن أن تُهمل بسهولة، إذ لن تكون سبباً في حصول تعلّمٍ جديدٍ.

٦- تُحدّد التراكيبُ المختلفة والمتشابهة بين اللغتين الصعوبةَ والسهولةَ في التعلم.

وقد كان هناك موقفان اثنان تَشكّلا فيما يتعلّق بإطار فرضية التحليل التقابلي. وقد عُرف هذان الموقفان بالنظرة القبلية *priori* في مقابل النظرة البعدية *posteriori*، أو النظرة القوية *strong* في مقابل النظرة الضعيفة *weak*، أو النظرة التنبؤية *predictive* في مقابل النظرة التعليلية *explanatory*. وكان يُعتقد، في النظرة القوية، أننا يمكن أن نضع تنبؤاتٍ حول التعلّم، وبالتالي حول نجاح المواد اللغوية التعليمية المعدّة بناء على مقارنة بين لغتين. أما النسخة الضعيفة فتبدأ بتحليل أخطاء المتعلمين المتكررة، أيّ أنها تبدأ بما يفعله المتعلمون، ثم تحاول أن تعلّل لتلك الأخطاء على أساس الاختلافات بين اللغة الأصلية واللغة الهدف. كما اكتسبت النسخة الضعيفة، التي ستصبح فيما بعد جزءاً من تحليل الأخطاء (انظر القسم ٣,٣)، قبولاً بين الباحثين بسبب قصور التحليل التقابلي التنبّؤيّ بشكل كبير. وقد تمثّلت مساهمة المذهب الثاني المهمة في بيانات المتعلم

(ويقصد به تحليل الأخطاء) في التركيز على المتعلمين أنفسهم، وعلى الصيغ التي ينتجونها، وعلى الإستراتيجيات التي يستعملونها ليصلوا إلى أشكال لغتهم البينية.

ولم يلبث الذين عارضوا النسخة القوية من التحليل التقابلي أن أشاروا إلى المناطق الكثيرة التي لم تتحقّق فيها التنبؤات المسبقة في إنتاج المتعلّم الواقعيّ (انظر الأمثلة ٣,٧ إلى ٣,٩ في الأسفل).

غير أن هناك انتقاداتٍ أخرى أثّرت في النظر إلى جدوى منهج التحليل التقابلي، إذ كانت الصعوبة الحقيقية الكبرى التي قادت إلى انتهائه، وهو فرضيةٌ قامت على أن اللغة الأصلية هي القوة الفاعلة في تعلم اللغة الثانية، تكمن في أسُسه النظرية. ففي حين اعترض العلماء والباحثون في الستينات على النظرية السلوكية في اللغة وتعلمها، أصبح يُنظر إلى اللغة على أنها قوانين بنيوية بدلا من كونها عادات. كما لم يَعُد يُنظر إلى التعلّم على أنه محاكاة، بل على أنه تشكيلٌ لقواعد لغوية فعّالةٍ (انظر الفصل ٤ لمزيد من التفصيل).

وكان للتعرف على عدم كفاية النظرية السلوكية للغة مقتضياتٌ مهمةٌ في اكتساب اللغة الثانية. فإذا كان الأطفال غير مقلّدين وغير متأثرين بالتعزيز بدرجةٍ مؤثّرة خلال تعلّمهم اللغة، فلماذا لا يكون متعلمو اللغة الثانية، قياساً على ذلك، مثلهم أيضاً. وتجلّى هذا عندما بدأ الباحثون في دراسة الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، إذ عكست المعلوماتُ اللغوية المأخوذة من متعلمي اللغة الثانية، كمثيلتها المأخوذة من اكتساب لغة الطفل، أخطاءً تجاوزت بكثير الأخطاء التي تظهر في الكلام الفعليّ، بل تجاوزت، وهذا أكثر أهمية، الأخطاءَ التي تظهر في اللغة الأصلية. فمثلاً، ليس من الغريب أن يُنتِج متعلمو اللغة الثانية المبتدؤون جملاً مثل (٣,٦)

He comed yesterday. (٣,٦)

جاء أمس.

حيث يحاول المتعلم أن يفرض القياسية في صياغة الفعل الماضي في الإنجليزية على فعل غير مطّرد[٣]. وليس هناك أيُّ مجالٍ لتعليل هذه الحقيقة من خلال نظريةٍ قائمة بشكل رئيسيٍّ على متعلمٍ ينقل الصيغ من اللغة الأصلية إلى اللغة الهدف.

وليست المشكلة فقط في ظهور الأخطاء التي لم تتنبّأ بها النظرية، بل وُجدت أدلةٌ على أن الأخطاء المتنبَّأ بها لم تظهر أيضا. وهذا يعني أن النظرية لم تتنبأ بشكل صحيح بالواقع الفعليّ لما يحدث في الكلام غير الأصلي.

ومن الأمثلة على ذلك دراسة دوشكوفا Dušová (١٩٨٤م) التي قدّمت معلوماتٍ لغويةً من طلاب تشيكيين يتعلمون اللغة الإنجليزية واللغة الروسية. فوجدت أن أولئك الذين يتعلمون الإنجليزية لم ينقلوا المورفيمات المقيدة، بينما نقل المتعلمون التشيكيون الذين يتعلمون الروسية تلك المورفيمات. ولا يمكن أن يُفسَّر هذا من منظور نظريةٍ معتمدةٍ على نقل صيغ اللغة الأصلية: لماذا يحدث النقل في حالةٍ واحدة ولا يحدث في حالةٍ أخرى؟

وتعدّ دراسة زوبل Zobl (١٩٨٠م) مثالاً آخر أيضاً، إذ وجد في معلومات لغوية من متكلمين فرنسيين يتعلمون الإنجليزية ومتعلمين إنجليزيين يتعلمون الفرنسية، تضارباً في الأخطاء المنتجة واقعيًا. فضمير المفعول أو ضمير النصب في الفرنسية يسبق الفعل، كما في (٣,٧):

---

(٣) يُقصد بفرض القياسية في صياغة الفعل الماضي إضافة اللاحقة القياسية (ed-)، حيث تُضاف هذه اللاحقة عادةً إلى الأفعال المطّردة regular verbs المضارعة في اللغة الإنجليزية لاشتقاق الفعل الماضي. وفي المثال الحالي (٣,٦)، أُضيفت تلك اللاحقة إلى الفعل *come* يأتي لاشتقاق الفعل الماضي منه، وهذا مخالف لقواعد اللغة الإنجليزية الصرفية، إذ الماضي من هذا الفعل هو *came* أتى وليس *comed*، إذ هو من الأفعال غير المطّردة irregular verbs. (المترجم)

Je les vois. (٣,٧)
I them see
أنا هم أرى
.'I see them'
"أراهم".

أما في الإنجليزية، فضمير المفعول يتبع الفعل. لكن الحقائق الآتية، على أيّ حال، ظهرت من المعلومات اللغوية للمتعلمين:

(٣,٨) من المتعلمين الفرنسيين للإنجليزية
(أُنتِج) I see them.
أنا أرى هم
(لم يُنتَج) *I them see.
أنا هم أرى

(٣,٩) من المتكلمين الإنجليزيين للفرنسية
(إيرفن – تريب Ervin-Tripp، ١٩٧٤م، ص ١١٩؛ سلينكر وسواين ودوماس Dumas، ١٩٧٥م، ص ١٤٥).

أ) Je vois elle.
I see them.
أنا أرى هم

ب) Le chien a mangé les.
The dog has eaten them.
الكلب أكل هم.

ج) Il veut les encore.
He wants them still.
هو يريد هم ما يزال.

بمعنى آخر، لم يقدّم المتعلمون الفرنسيون للإنجليزية ضمير المفعول على الفعل أبداً. وبدلاً من ذلك، اتَّبعوا نسق الكلمات الإنجليزي بشكل صحيح، حتى وهو ينتهك في هذه الحال نسق الكلمات الفرنسي. أما فيما يتعلق بالمتكلمين الإنجليز، فقد حدث العكس، حيث اتَّبعوا نسق كلمات لغتهم الأصلية. فإذا كانت "عادات" لغة المرء الأصلية هي القوةَ المسيطرة، فلماذا ينبغي إذن أن تكون فعّالةً مع لغة معيّنة وغيرَ فعّالةٍ مع لغة أخرى؟[٤]

وهناك نقد آخر لدور التحليل التقابلي فيما يتعلق بمفهوم الصعوبة. تذكر أن هناك مبدأً أساسيا في فرضية التحليل التقابلي يتمثل في أن الاختلافات تؤدِّي إلى الصعوبة، والتشابه يؤدِّي إلى السهولة. وتعني الصعوبةُ في هذا المبدأ الأخطاءَ. فلو أنتج متعلمٌ خطأً أو أخطاءً متعدِّدة، لدلّ هذا على أنه واجه صعوبةً مع تركيبٍ معينٍ أو صوتٍ معين.

ولكن ما الدليل على وجود صعوبة في التعلّم؟ انظر إلى المثال الآتي من كيلرمان (١٩٨٧م، ص ٨٢) حيث كَتَبتْ طالبة:

(٤) افترض زوبل (١٩٨٠م) أن هذا التناقض يحدث بسبب عوامل أخرى متعلقة باللغة الثانية. ففيما يتعلّق بالمتكلمين الفرنسيين الذين يتعلمون الإنجليزية، لا تسمح حقيقة أن الإنجليزية تحتوي الترتيبَ فعل - مفعول دائماً (مع كل من الاسم والمفاعيل الضميرية) للمتكلم الفرنسي بأن يجد أيَّ تشابه بين اللغة الأصلية واللغة الهدف بما يتعلق بموضع الضمير. فالمتكلم الأصلي بالفرنسية، بناءً على هذا، محبطٌ لأنه يبذل مجهوداً للبحث عن محفِّزٍ له، لكن دون جدوى. أما المتكلم الأصلي بالإنجليزية، على الجانب الآخر، فيجد محفِّزاً له في اللغة الأصلية واللغة الهدف، حيث نسق الكلمات من النوع فعل - مفعول موجودٌ في الفرنسية (حتى وإن وُجد في المفاعيل الاسمية فقط). ويبدو، إضافةً إلى هذا، أن الترتيب مفعول - فعل هو تركيبٌ أكثرُ تعقيدا من الترتيب فعل - مفعول، لأن الأطفال الفرنسيين يُظهرون نزعةً نحو الترتيب الأخير. لذا يمكن توظيف مفهوم تأثير اللغة الأصلية، لكن ليس بطريقةٍ سهلةٍ كما كانت تتنبّأ بذلك النظرية السلوكية.

But in that moment it was 6:00. (٣، ١٠)

ولكن في تلك اللحظة كانت ٠٠ : ٦.

وفي حوار مع الطالبة، سألها المدرس أن تعلّق على استعمالها لحرف الجر *in* في، فأصرّت الطالبة على أن الصيغة الصحيحة هي *في*، ولكنها تساءلت فيما إذا كان ينبغي أن تكون *it was 6:00'* كانت ٠٠ : ٦ or *it had been 6:00* أو لقد كانت ٠٠ : ٦ .

ولو افترضنا أن تعريف القاموس لكلمة صعوبة، وهو "شيءٌ متعب في عمله أو الاستمرار فيه"، فسيصبح من الصعب، عندئذٍ، توظيف هذا المفهوم في المساواة الشائعة بين الخطأ والصعوبة. فمن الواضح أن المتعلمة كانت تواجه صعوبةً، بمعنى مقاومة شيءٍ كان صعباً عليها أن تفعله، ولكن كانت المقاومة، في هذه الحال، في استعمال الزمن بالرغم من أنه لم يكن هناك خطأ يعكس هذه الصعوبة. ولم يكن هناك، على الجانب الآخر، شكٌّ في ذهنها حول صحة حرف الجر. فلم تكن تلك، من وجهة نظرها، منطقةَ صعوبةٍ بالرغم من الخطأ الواضح فيها. ولهذا، لا يمكن أن نُساوي الصعوبة مع الأخطاء دائماً، بالرغم من أنها (في إطار فرضية التحليل التقابلي) النتيجةُ التي تتنبأ بها الاختلافات اللغوية. فالاختلافات قائمةٌ على توصيفاتٍ تقليديةٍ للوحدات اللغوية، ويقوم باختيارها لغويّ أو مدرس أو مؤلف الكتاب التعليمي. فهي ليست مقياساً حقيقيًّا للصعوبة، إذ إن المساواة بين الاختلاف والصعوبة تقتضي أن نعزوَ تفسيراً لسانيًّا نفسيًّا إلى توصيفٍ لغويّ. فهي خليط من المنتج (توصيف اللغويّ) مع العملية (مقاومة المتعلم للغة الثانية).

لقد سبق أن ذكرنا بعض المشكلات في افتراض صدق فرضيةِ التحليل التقابلي كما قررها لادو (١٩٥٧م). وينبغي، على أيّ حال، ألا يأخذنا هذا النقاش إلى أن نعتقد بأنه لا يوجد هناك دورٌ للغة الأصلية في اكتساب اللغة الثانية، لأنه من الواضح أن هذا ليس صحيحاً. فما نريده من وراء هذا النقاش هو الإشارة إلى أن هناك

عواملَ أخرى تؤثر في تطور اللغة الثانية، وأن دور اللغة الأصلية هو دور أعقدُ بكثير جداً من المعادلة البسيطة ١=١ التي أشارت إليها النسخة المبكرة من فرضية التحليل التقابلي.

فلا يمكن أن يُنظر إلى تعلم اللغة على أنه مسألةٌ من "الترديدات اللغوية" من اللغة الأصلية إلى اللغة الهدف (كما لاحظ شيرود سميث Sharwood Smith، ١٩٧٨م، اقتبس من كيلرمان، ١٩٧٩م). وهناك عوامل أخرى ربما تؤثر في عملية الاكتساب، مثل المبادئ الفطرية innate principles للغة، والاتجاه، والدافعية، والقابلية aptitude، والعمر، ومعرفةُ لغاتٍ أخرى، وهلم جرّا. وهذه الموضوعات سوف تُعالج في الفصول المتعاقبة من هذا الكتاب. ولكن يكفي الآن أن نقول إن اكتساب لغةٍ ثانيةٍ ظاهرةٌ أعقد بكثير جداً من أن تُختزَل في تفسيرٍ واحد.

هناك نقطتان أخيرتان ينبغي توضيحهما؛ لهما علاقةٌ بأهمية التحليل التقابلي وأعمال لادو الطليعية. أولاً: إنه من التبسيط المخلّ أن يُعتقَد أنّ مقارنة لغتين هي مقارنة مباشَرةٌ لتراكيبهما. وقد توسع لادو بالتفصيل في الطرق التي ربما تختلف فيها اللغات، وبعد نقاش للطرق التي تعبِّر فيها اللغات المختلفة عن المعاني المتشابهة، أكّد لادو ما يأتي (١٩٥٧م، ص ص ٦٣-٦٤):

> افترضنا في الحالات السابقة أن المعاني التي أشير إليها في اللغتين كانت نوعاً ما متساويةً وإن لم تكن متطابقة. وقد ذهبنا بعيداً في ذلك، إلى الحدّ الذي نُطلق عليها "هي نفسها". وتعتمد الصعوبة في مثل هذه الحالات على الاختلافات في التقسيمات العُرفية المستعملة في اللغتين لتعبر عن المعاني "نفسها". وسنعود الآن إلى الحالات التي لا يمكن أن يُعدّ فيها المعنى النحوي في لغة معينة مشابهاً لأيّ معنى نحويٍّ في اللغة الأخرى.

لقد أصبح إدراك التعقيد في مقارنة اللغات واضحاً في وقت مبكر، خاصة في أعمال أمثال ستوكويل وبون ومارتن (١٩٦٥م أ، ١٩٦٥م ب)، الذين بدلاً من أن يُقسِّموا نتائج مقارنة اللغات تقسيماً ثنائياً إلى سهل وصعب، وبالتالي تقسيم

احتياجات التعلم إلى موقف يتطلب الإجابة بنعم أو بلا؛ قاموا بتأسيس تسلسل للصعوبة، وبناء عليه قاموا بتأسيس تسلسل للتعلم. ولقد تضمن هذا التسلسل طرقاً مختلفة يمكن أن تختلف فيها اللغات.

فأكثر الأبواب صعوبة في إطارهم، على سبيل المثال، هو عندما يكون هناك تمايز differentiation : في اللغة الأصلية صيغةٌ واحدة، بينما في اللغة الهدف صيغتان. وتبعاً لهذه النظرة، سيجد المتكلم الإنجليزي الذي يتعلم الإيطالية (أو الإسبانية أو الفرنسية) الترجمة المعادلة للفعل to *know* *يعرف* *صعبةً*؛ لأن في الإيطالية احتمالان اثنان: *sapere* التي تعني أن تعرف حقيقة ما، أو أن يكون لديك معلومات عن شيء ما، أو أن تعرف كيف تفعل شيئاً ما، ثم هناك كلمة أخرى وهي *conoscere* التي تعني أن تكون حسن المعرفة بشيء ما أو ملمًّا به. ويظهر النوعان الثاني والثالث من الاختلاف بين اللغات عندما يكون هناك بابٌ موجود في اللغة س وغائب أو غير موجود في اللغة ص. انظر، على سبيل المثال، إلى نظام أداة التعريف/التنكير في الإنجليزية. فلأنه لا يوجد في اليابانية أدوات تعريف/تنكير، سيكون لزاماً على المتعلم اليابانيّ للإنجليزية أن يتعلم باباً نحويًّا جديداً. أما المثال على النوع الثالث فهو المتعلم الإنجليزي لليابانية حيث هناك باب نحوي غائب (أي ليس هناك أدوات تعريف/تنكير). وهناك اختلاف رابع يمكن أن يوجد في مواقف حيث يكون هناك تمايزٌ عكسي: أيّ الانصهار coalescing (عندما يتعلّم، على سبيل المثال، متكلم إيطالي الفعل الإنجليزي *to know*). وتحدث، أخيراً، المطابقة correspondence عندما تُستعمل صيغتان بالطريقة نفسها تقريباً (مثال على ذلك: نظام الجمع في الإنجليزية والإيطالية). إن تسلسل هذه الاختلافات يكشف عن التعقيد في عمل مقارنات لغوية بين اللغات (الجدول رقم ٣,١).

الجدول رقم (٣،١). هرمية الصعوبة.

الفئة	مثال
التمايز	الإنجليزية لغةً أولى، الإيطالية لغةً ثانية: to know في مقابل sapere/conoscere
فئة جديدة	اليابانية لغةً أولى، الإنجليزية لغةً ثانية: نظام أدوات التعريف/التنكير
فئة غائبة	الإنجليزية لغةً أولى، اليابانية لغةً ثانية: نظام أدوات التعريف/التنكير
الانصهار	الإيطالية لغةً أولى، الإنجليزية لغةً ثانية: الفعل to know
المطابقة	الإنجليزية لغةً أولى، الإيطالية لغةً ثانية: نظام الجمع

والنقطة الثانية المرتبطة بأهمية فرضية التحليل التقابلي تتعلق بأهمية الصدق التجريبيّ والحدود التي عزا لادو عملَه لها. فقد كان جزء من النقد الذي وُجّه إلى التحليل التقابلي، كما ناقشناه سابقا، تجريبيًا: ليست كل الأخطاء التي حدثت فعلاً كانت أخطاء متنبأً بها، كما لم تقع كل الأخطاء المتنبأ بها. وقد لاحظ لادو نفسه، في الواقع، النقصَ في القاعدة التجريبية (١٩٥٧م، ص ٧٢):

ضرورة إثبات صدق نتائج التحليل التقابلي النظري

> ستكون قائمة المشاكل الناتجة من مقارنة اللغة الأجنبية باللغة الأصلية هي القائمة الأكثر أهمية للتدريس، والاختبار، والبحث، والفهم. ولا بد من أن يُنظر إليها على أنها قائمة من المشاكل الفرضية إلى أن يتحقق صدقُها النهائي عن طريق فحصها مقابل كلام الطلاب الواقعي. وسوف يُظهر هذا الفحص النهائي في بعض أمثلته أن هناك مشكلةً لم تحلَّل بشكل كافٍ، وأنها ربما تكون أكثر من كونها مشكلة قد تُنبِّئ بها. ويجب علينا في هذا النوع من الصدق أن نتذكر بالطبع أنه ليس كلُّ المتكلمين بلغة معيَّنة سوف يواجهون تماما الكمية نفسها من الصعوبة في كلّ مشكلة. ... وستكون المشكلة رغم ذلك ثابتةً ومتنبأً بها لكل خلفية لغوية.

تاريخياً، ألهمت كلمة لادو جيلا من الباحثين ليجروا أبحاثًا لغوية ميدانية، وذلك بأن يقارنوا تقارير التحليل التقابلي الفرضية بالكلام الواقعي لمتعلمي اللغة. وقد كانت هذه الوصية أحد الخيوط الرئيسيَّة التي قادت إلى اكتساب اللغة الثانية، بدءاً بما يُسمّى *تحليل الأخطاء*.

(٣,٣) تحليل الأخطاء Error Analysis

لقد ذكرنا باختصار دور الأخطاء. وبالرغم من أن التركيز الأساسيّ في دراسات اللغة الثانية خلال خمسينات وستينات القرن الميلادي الماضي كان على موضوعات تدريسية، إلا أن هناك تحولاً بدأ يظهر في الأولويّات. فقد أخذ مفهوم الأخطاء وأهميتها دوراً مختلفاً مع نشْر بت كوردر (١٩٦٧م) مقالاً بعنوان "أهمية أخطاء المتعلمين". وعلى عكس النظرة التقليدية التي كانت سائدة في ذلك الوقت لدى المدرسين، لم يكن يُنظر إلى الأخطاء من وجهة نظر كوردر على أنها شيء ينبغي اجتثاثه فقط، ولكنها يمكن أن تكون، بدلاً من ذلك، مهمةً في نفسها ولنفسها.

فعلى افتراض أن المحلّل سيتعرف على الأخطاء، فإن تلك الأخطاء يمكن أن تمثل رايات حمراء: إنها تقدم دليلاً على نظام؛ أيّ: دليلاً على حالةٍ لمعلوماتِ متعلم اللغة الثانية. كما ينبغي ألا تُظهَر تماماً على أنها إنتاج لتعلّم غير كامل، وبالتالي فإنها ليست شيئاً يجعل المدرسين يعترضون فيرفعون أيديهم في الهواء عالياً بسببها. وفي الوقت الذي تقدّم فيه البحث في اكتساب لغة الطفل (انظر الفصل ٤)، وُجد أن أخطاء اللغة الثانية ليست انعكاسا لمحاكاة خاطئة. بل على العكس، إذ ينبغي أن يُنظر إليها على أنها مؤشرات على محاولة المتعلم أن يكتشف نظاماً ما؛ أي أن يفرض الانتظامية أو الاطراد على اللغة التي يتعرض لها. ويمكن، بناء على ذلك، أن تُعَدّ دليلا على نظام تحتيٍّ محكوم بقوانين. بمعنى آخر، هذه هي بداية حقل اكتساب اللغة الثانية الذي بدأ يظهر، عند هذه النقطة، بصفته حقلاً يثير الاهتمام، ليس فقط لمقتضياته التدريسية التي ربما تَنتج من المعرفة بتعلم اللغة الثانية، ولكن بسبب المقتضيات النظرية أيضاً لبعض الحقول مثل علم النفس (وخاصة نظرية التعلم)، واللسانيات.

وكان كوردر، في المقال نفسه، حريصاً على أن يميز بين الأخطاء والأغلاط mistakes. فالأغلاط أقرب إلى أن تكون هفوات لسان، أي أنها حوادثُ تحدث مرةً

واحدةً فقط بشكلٍ عامّ. فالمتكلم الذي يقع في غلطٍ قادرٌ على أن يتعرف عليه بصفته غلطاً ويصححه لو كان ذلك ضرورياً. أما الخطأ، في الجانب الآخر، فهو مطّرد، أي أنه يحدث غالباً بشكل متكرر ولا يتعرف عليه المتعلم بصفته خطأ، بل يدمج في هذه الحال صيغةً خاطئة معينة (من وجهة نظر اللغة الهدف) في نظامه اللغوي. وتُعدّ الأخطاء، بناء على هذه النظرة، أخطاءً من وجهة نظر المدرس أو الباحث فقط، وليس من وجهة نظر المتعلم. فإذا نظرنا إلى القضيّة من وجهة نظر المتعلم الذي كوّن كينونة منتظمة تُسمّى اللغة البينية، فإن كل شيء يشكّل جزءاً من نظام اللغة البينية هو في الحقيقة ينتمي إليها بالضرورة، فلا وجود، بالتالي، لأخطاءٍ في ذلك النظام. أيّ أنّ الأخطاء تكون أخطاءً فقط بالرجوع إلى معيار خارجي (في هذه الحال اللغة الهدف). فلو أنتج متكلمٌ، على سبيل المثال، صيغ النفي الآتية:

No speak. (٣,١١)

No understand. (٣,١٢)

ولو أننا افترضنا أن هذه انحرافاتٌ منتظمة، وأنها تشكل جزءاً من نظام المتكلم، فإنه من الممكن عند ذلك التفكير فيها على أنها أخطاء بالنسبة للغة الإنجليزية، ولكنها ليست كذلك بالنسبة لنظام المتعلم.

وقد كان هناك تركيز مصاحب على تحليل الأخطاء متوازياً مع النقد الذي وُجّه للتحليل التقابلي ومتوازياً مع التركيز المصاحب على المتعلم وأخطاء المتعلم.

ولكن ما تحليل الأخطاء؟ كما هو واضح من الاسم، إنه نوع من التحليل اللساني يركز على الأخطاء التي يقع فيها المتعلم. وعلى عكس التحليل التقابلي (في صيغته الضعيفة أو القوية) تكون المقارنة هنا بين الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في إنتاج اللغة الهدف وبين صيغة اللغة الهدف نفسها. إنه شبيهٌ بالنسخة الضعيفة من التحليل التقابلي في أن كلًّا منهما يبدأ من المعلومات اللغوية التي يُنتجها المتعلم؛ إلا

أن المقارنة في التحليل التقابلي تكون مع اللغة الأصلية، بينما تكون في تحليل الأخطاء مع اللغة الهدف.

لقد أُجريَ مقدارٌ ضخمٌ من الأبحاث في تحليل الأخطاء من خلال سياق الفصل الدراسي. وكان الهدف منصبًا بوضوح على علاج مشاكل تدريسية. إلا أن هناك عددا من الخطوات لا بد من اتخاذها عند تطبيق تحليل أخطاء:

١ - يجب *جمع المعلومات اللغوية*. بالرغم من أن هذا تقليدياً خاصٌ بالمعلومات المكتوبة، إلا أن المعلومات الشفوية يمكن أن تكون أساساً أيضاً.

٢ - *تعريف الأخطاء*. ما الخطأ (مثلاً: سلسلة غير صحيحة من الأزمان، صيغة فعل خاطئة، صيغة فعل مفردة مع مسند إليه جمع)؟

٣- *تصنيف الأخطاء*. هل هو خطأ في المطابقة؟ هل هو خطأ في أفعال غير مطّردة؟

٤- *عدّ الأخطاء*. كم عدد الأخطاء التي وقعت في التطابق؟ كم عدد الأخطاء التي وقعت في صيغ الأفعال غير المطّردة؟

٥- *تحليل المصدر*. انظر النقاش لاحقاً.

٦ - *العلاج*. يمكن، اعتماداً على نوعية الخطأ وتكراره، التدخّل لتحسين نوعية التدريس.

يمنح تحليل الأخطاء للباحثين والمدرسين مدىً من التفسيرات الممكنة أوسع من التحليل التقابلي لاستخدامها في تفسير الأخطاء؛ وذلك بسبب أن التحليل التقابلي يعزو الأخطاء إلى اللغة الأصلية فقط. وهناك، في المقابل، نوعان أساسيان من الأخطاء في إطار تحليل الأخطاء: أخطاء بَيْلُغَوِيّة interlingual وأخطاء ضِمْلُغَوِيّة intralingual. والأخطاء البيلغوية هي الأخطاء التي يمكن أن تُعزى إلى اللغة الأصلية (أي أنها تتضمن مقارنات بين اللغات). أما الأخطاء الضملغويّة، في الجانب الآخر، فهي الأخطاء التي تقع بسبب اللغة المتعلّمة، دون أن يكون للغة الأصلية دورٌ

فيها.[٥] فيمكننا، بناءً على ذلك، أن نتوقع وقوع أخطاءٍ ضملغوية متشابهة من متكلمين بلغاتٍ كثيرة متنوّعة. وفي الجدول رقم(٣,٢) أمثلة على ذلك.

الجدول رقم(٣,٢). تصنيف الأخطاء.

النوع	المصدر	اللغة الأصلية	اللغة الهدف	مثال
بيلغويّة	اللغة الأصلية هي الأصل	الفرنسيّة	الإنجليزية	We just enjoyed to move and to play*
ضملغويّة	الاطّراد	كلّ اللغات	الإنجليزية	He comed yesterday

* تظهر متمّمات الفعل verb complements، في الفرنسية، بصيغة المصدر (أي: to + الفعل)، إذ ليس هناك مقابلٌ لـ ing في الفرنسيّة.

على أن تحليل الأخطاء لم يخلُ من العيوب، إذ كان أحد أهم الانتقادات التي وجِّهت لتحليل الأخطاء منصباً على اعتماده الكليّ على الأخطاء، مستبعداً المعلومات الأخرى. بمعنى آخر، وكما يجادل ناقدوه، يجب علينا أن نهتمّ بالأخطاء، بالدرجة نفسها التي يجب علينا فيها أن نهتمّ بالصواب؛ لنحصل على الصورة الكاملة لسلوك المتعلم اللغوي.

وربما جاءت المحاولة الأكثر جدية لإظهار عدم كفاية تحليل الأخطاء من مقال سكاشتر (١٩٧٤م)، إذ جمعت ٥٠ مقالةً إنشائية من أربع مجموعات من متعلمين للإنجليزية: متكلمين أصليين بالفارسية، والعربية، والصينية، واليابانية. وكان هدف بحثها دراسة استعمال كلٍّ من المجموعات الأربع للعبارات الموصولة التحديديّة restrictive relative clauses في الإنجليزية. وتظهر النتائج في الجدول رقم(٣,٣).

(٥) تُعرف الأخطاء الضملغوية أيضاً بأنها أخطاء تطوُّرية، أيّ أن هذه الأخطاء أصبحت شائعة بين متعلمي اللغة كلهم، ولذلك صارت جزءاً من تطوُّر اللغة.

الجدول رقم(٣,٣). عدد الأخطاء في العبارة الموصولة.

مجموعة اللغة الأصلية	العدد
الفارسيّة	٤٣
العربيّة	٣١
الصينيّة	٩
اليابانيّة	٥
الأمريكيّة	٠

المصدر: من

"An error in error analysis" by J. Schachter, 1974, *Language Learning*, 24, pp. 205-214 by Research Club in Language Learning. طُبع بإذن

لو أردنا أن نفسِّر هذه النتائج من وجهة نظر تحليل الأخطاء، لاستنتجنا أن المتكلمين اليابانيين والصينيين يتقنون صوغ العبارات الموصولة التحديدية في الإنجليزية، بينما لم ينجح المتكلمون بالفارسية والعربية في ذلك. وقد ذهبت سكاشتر في تحليلها أبعد من إحصاء الأخطاء فقط، إذ نظرت إلى المجموع الكلي للعبارات الموصولة، بما فيها العبارات الموصولة الخالية من الأخطاء. وتظهر هذه النتائج في الجدول رقم(٣,٤).

الجدول رقم(٣,٤). إنتاج العبارة الموصولة.

مجموعة اللغة الأصلية	الصحيح	الخطأ	المجموع	٪ الأخطاء
الفارسية	١٣١	٤٣	١٧٤	٢٥
العربية	١٢٣	٣١	١٥٤	٢٠
الصينية	٦٧	٩	٧٦	١٢
اليابانية	٥٨	٥	٦٣	٨
الأمريكية	١٧٣	٠	١٧٣	—

المصدر: من

"An error in error analysis" by J. Schachter, 1974, *Language Learning*, 24, pp. 205-214 by Research Club in Language Learning. طُبع بإذن

يكشف النظر إلى الخطأ والصواب كثيراً مما يتعلق بالتحكُّم الذي يمارسه المتكلمون من المجموعات اللغوية المتنوعة على العبارت الموصولة التحديدية. ورغم أنه واضحٌ أن المتكلمين بالفارسية والعربية وقعوا في نسبة أخطاء أعلى مما وقع فيه كلٌّ من المتعلمين الصينين واليابانيين، إلا أنه من الواضح أيضا أن الصينيين واليابانيين أنتجوا تقريباً نصف ما أنتجه الفرس والعرب من العبارات الموصولة. فكيف يُفسَّر هذا التناقض ولماذا هو مهمٌّ هنا؟

لو نظرنا إلى الطرق التي تُصاغُ بها العبارات الموصولة في اللغات التي وردت في دراسة سكاشتر، لظهر لنا واضحاً تفسيرُ النتائج التي وصلت إليها. فاليابانيون والصينيون يصوغون العبارات الموصولة بوضع الواصف modifier (العبارة الموصولة) قبل الاسم الذي تصفه، كما في الأمثلة الآتية:

(٣،١٣) اليابانية

Watashi-wa eigo-o hanasu josei-o mimashita.
I-subj English talks woman-obj. saw
أنا – فاعل الإنجليزية تتكلّم مفعول – المرأة رأى

'I saw the woman who speaks English.'
"رأيت المرأة التي تتكلم الإنجليزية."

(٣،١٤) الصينية

Wo kandao nei ge shuo ying yu de nuren.
I saw the CL speaks English language RM woman
أنا رأى الـ CL يتكلّم الإنجليزية اللغة RM امرأة

'I saw the woman who speaks English.'
"رأيت المرأة التي تتكلم الإنجليزية."

CL = محدِّد classifier; RM = علامة الصلة relative marker

وتشبه العبارات الموصولة في الفارسية والعربية الإنجليزية في أن العبارة الموصولة توضع بعد الاسم الذي تصفه، كما في الأمثلة الآتية:

(٣,١٥) العربية

"رأيت المرأة التي تتكلم الإنجليزية."

(٣,١٦) الفارسية

An zaenra ke inglisi haerfmizaene diadem.
That woman that English speaks I saw
رأيتُ تتكلم الإنجليزية التي امرأة تلك

'I saw the woman who speaks Englsih.'

"رأيت المرأة التي تتكلم الإنجليزية."

ويبدو من المعقول، بناءً على هذا، أن نفترض أنه بسبب البون الشاسع بين الطريقة التي تصوغ فيها اللغة الأصلية العبارات الموصولة (كما هي الحال مع المتكلمين اليابانيين والصينيين) وبين الطريقة التي تصوغ فيها اللغة الهدف العبارات الموصولة، فإن المتعلمين لا يستعملون التركيب بنسبةٍ كبيرة. أما عندما يستعملونه، فإنهم يستعملونه بوعيٍ وبدرجة كبيرة من الدقة. وفي الجانب الآخر، يستعمل المتعلمون الفرس والعرب العبارات الموصولة بنسبةٍ أكبر (وهم بالتالي معرَّضون للوقوع في أخطاء أكثر)؛ لأن بنية لغاتهم الأصلية شبيهة بنية اللغة الهدف. فاللغة الأصلية، بناءً على هذا، عامل مؤثر فيما يتعلق بتفسير الحقائق المتعلقة بإنتاج العبارات الموصولة، ولن تتضح هذه الحقائق، بالتالي، من خلال تحليل الأخطاء وحده.

الصعوبة الثانية في تحليل الأخطاء تكمن في تحديد ماهية الخطأ. أعطت سكاشتر وسلس- مورسيا Celce-Murcia (١٩٧١م) الأمثلة الآتية من متعلمين صينيين للإنجليزية:

(٣,١٧) There are so many Taiwan people live around the lake.

"هناك كثير من الناس التايوانيين يعيشون حول البحيرة."

(٣,١٨) There were lots of events happen in my country.

"هناك كثير من الحوادث تحصل في بلدي."

... and there is a mountain separate two lakes. (٣,١٩)

"... وهناك جبل يفصل البحيرتين."

... and there are so many tourist visit there. (٣,٢٠)

"... وهناك كثير من السائح يزور هناك."

من النظرة الأولى تبدو هذه كأنها عبارات موصولة دون الاسم الموصول *(that, who, which)*. ولكن، هناك تفسير آخر معقول يتمثّل في أنه يمكن تفسير هذه الأخطاء على أنها تركيبات موازية لما يُسمّى تركيبات موضوع- تعليق topic-comment constructions في لغة هؤلاء المتكلمين الأصلية. وهذا يعني أن هؤلاء المتعلمين يتبعون نموذجاً مناسباً في لغتهم الأصلية لتأسيس موضوع ما (*الناس التايوانيين*، *كثير من الحوادث*، *جبل*، *سائح*)، ومن ثم يضعون تعليقاً حوله (هم يسكنون حول البحيرة، هي تحصل في بلدي، هي تفصل البحيرتين، هم يزورون هنا). وهذا شبيه بالتركيب الآتي في الإنجليزية: *You see that man? He just ran a red light* "*هل ترى ذلك الرجل؟ لقد قطع الإشارة الحمراء للتوّ*" مقابلا لـ *Did you see that man who just ran a red light*? "*هل رأيت ذلك الرجل الذي قطع الإشارة الحمراء للتوّ*؟"

وقدّمت سكاشتر (١٩٨٣م، ١٩٩٢م) مثالاً آخر من متكلم عربي يتعلم الإنجليزية:

But when oil discovered in 1948 and began export it in 1950 ... (٣,٢١)

"لكن عندما اكتشَف البترول في ١٩٤٨م ويبدأ يصدّرُ في ١٩٥٠م ..."

وفسّرت هذا بأنه تركيب مبني للمجهول، والمشكلة هي نقص الصيغة الزمانية للفعل *to be*. إلا أنه، من الواضح أن هذا ليس هو التفسير الوحيد، إذ يمكن أن يجادل المرء بشكل منطقي أن هذا ليس بناء للمجهول، ولكن الفعل *discover* يكتشف يمكن أن يفسره المتعلم في اللغة الهدف على أنه فعل يمكن أن يأتي متعدياً ولازماً (مثل الفعل *boil* يغلي في *I boiled the water* أنا *غليت الماء* و*The water boiled* الماء *غلى*). فعلى

ذلك يمكن أن يكون هناك تناقض بين ما يحدده الباحث ليكون التركيب المقصود وما كان يحاول المتعلم أن ينتجه على أرض الواقع.

وهناك سببٌ آخر لعدم كفاية تحليل الأخطاء يتمثل في محاولة عزْو الأسباب إلى الأخطاء. هناك افتراض يقول إذا كانت الصيغة صحيحة، فإن القانون التحتيّ أيضاً صحيح. وانظر، بناءً على هذا، إلى متعلم ينتج الجملتين الآتيتين:

(٣,٢٢) I wanted him to come

"أريده أن يأتي."

(٣,٢٣) I persuaded him to come.

"أقنعته أن يأتي."

يمكن أن نفترض أن هذا المتعلم تعلّم أن هذه الأفعال تتطلب متمّماً مصدريًا infinitival complement. دعنا الآن ننظر أيضاً إلى الجملتين المفترضتين الآتيتين، واللتان أنتجهما في مرحلة لاحقة:

(٣,٢٤) I enjoyed talking to my teacher.

"استمتعت بالتحدث إلى مدرّسي."

(٣,٢٥) I stopped sending packages to my friend.

"توقفت عن إرسال الطرود إلى صديقي."

تُظهر هذه الجمل أن هذا المتعلم، عند هذه النقطة من الاكتساب، تعلّم أن هناك أفعالاً تتطلب متممات مصدرية مذيَّلة باللاحقة "-ing" gerundive complements.

إلا أن المتعلم أنتج في مرحلة لاحقة أيضاً الجملتين الآتيتين:

(٣,٢٦) I saw him to come.

"رأيته ليأتي."

(٣,٢٧) I enjoyed talking to you.

"استمتعت بالتحدث إليك."

يمكن أن نفترض من النظر إلى المرحلتين الأوليين أن المتعلم يعرف أن هناك طريقتين لصياغة المتممات الفعلية verbal complements في الإنجليزية، وأن المتعلم، بالإضافة إلى ذلك، يعرف أيُّ الأفعال يأخذ أيَّ نوع من المتممات. وعلى كل حال، عندما نلاحظ (في المرحلة ٣) أن المتعلم لم يصنِّف حقائق الإنجليزية تصنيفاً صحيحاً، يمكن عند ذلك أن يظهر تحليلٌ مختلف: يطبِّق المتعلم المتممات المصدرية في المرحلة ١، ويطبق المتممات المذيلة باللاحقة "ing-" في المرحلة ٢، ويكتشف لاحقاً (في المرحلة ٣) أن بعض الأفعال تأخذ نوعاً معيّناً من المتممات، وبعض الأفعال الأخرى تأخذ نوعاً آخر منها. أي أن المتعلم لم يتعلّم بعد، عند هذه النقطة، أيَّ الأفعال تناسب أيَّ نوع. فالخطأ في الجملة (٣،٢٦) مهمٌّ في كونه يكشف أن المتعلم لا يطبق القاعدة الصحيحة. فغياب الخطأ في المرحلتين السابقتين لا يعني أن القاعدة صيغت صياغةً صحيحة، بل يدل على انحرافٍ محصورٍ في الأمثلة. فمن المهم أن نلاحظ أنه بالرغم من حقيقة أن المعلومات اللغوية من المرحلتين ١ و٢ تعكس استعمالاً إنجليزياً صحيحاً، إلا أنها أبعدُ عن النظام الصحيح من المعلومات اللغوية في المرحلة ٣ التي تُظهر أن المتعلم متنبه لحقيقة أن نوعي المتمم يعتمد على الفعل الأساسي. وباختصار، لا يستطيع تحليل الأخطاء وحده أن يمدّنا بهذه المعلومات، لأن افتراض تحليل الأخطاء ينادي بأن الاستعمال الصحيح مساوٍ أو مكافئٌ لصياغة القاعدة الصحيحة.

سوف نتناول أخيراً منطقة إشكاليّة أخرى في تحليل الأخطاء تتعلق بمصدر الأخطاء. يفترض إطار تحليل الأخطاء أن الأخطاء يمكن أن تُعزى إلى أكثر من مصدرٍ من مصادر الخطأ. وقد أقرّ دولي وبرت Dulay and Burt (١٩٧٤م ب) بالحقيقة المتمثّلة في أننا لا نستطيع تحديد النوع الذي ينتمي له الخطأ. وليعكسا هذه الحقيقة فقد أسسا فئةً من الأخطاء سمياها الأخطاء الملتبسة وعرفاها بأنها "تلك الأخطاء التي يمكن أن

تصنف على أنها إما أخطاء بسبب التداخل أو أخطاء اللغة الأولى التطوّرية " (p. 115).
فالخطأ في *hers pajamas* (٦) الذي وقع من طفل إسباني هو مثال على أخطاء التداخل.
فهذا الخطأ يعكس التطابق بين الاسم والصفة في الإسبانية، وهو غير موجود لدى
الأطفال الإنجليز الذين يتعلمون لغتهم الأولى. أما خطأ اللغة الأولى التطوّريّ مثل *He
took her teeths off* (٧) (صدر من طفل لغته الأولى الإسبانية)، فهو غير موجود في
الإسبانية: اللغة الأولى، ولكنه خطأ تعميم زائد overgeneralization error تقليديّ
منتشر بين الأطفال الذين لغتهم الأولى الإنجليزية. وعلى الجانب الآخر، يمكن أن يُفسَّر
الخطأ الملبس، مثل *Terina not can go* (٨) (وقع من متكلم إسباني) إما على أنه خطأ
تداخلٍ؛ لأنه يعكس بُنْيةً إسبانيةً، أو على أنه خطأ تطوري لأنه موجود لدى الأطفال
الإنجليز أيضاً عند اكتسابهم الإنجليزية: لغتهم الأولى.

وعلى أيّ حال، هل من المنطقيّ أن يكون للخطأ سببٌ وحيدٌ فقط؟ بمعنى
آخر: هل يجب أن يكون الخطأ من نوع س أو من نوع ص، ولكن ليس منهما
كليهما؟ سوف تكفي أمثلة قليلة لتبين أن إنتاج المتعلم يمكن أن يتأثر بمصادر متعددة
في وقت واحد.

أوردت دوشكوفا (١٩٨٣م) معلوماتٍ عن اكتساب نظام التعريف/التنكير في
الإنجليزية بواسطة متكلمين أصليين بالتشيكية Czech: وهي لغة لا تحتوي على أداة
تعريف أو أداة تنكير. وأشارت إلى أن الصعوبة في اكتساب نظام التعريف/التنكير في
الإنجليزية بشكل صحيح راجعةٌ إلى افتقار اللغة الأصلية إلى نظام قابل للمقارنة. وعلى

---

(٦) حيث أضاف ال s إلى ضمير الملكية *her* وهذا خطأ في الإنجليزية.

(٧) حيث أضاف ال s إلى الجمع *teeth*/أسنان وهذا خطأ في الإنجليزية.

(٨) حيث وضع أداة النفي *not* قبل الفعل المساعد *can* وكان ينبغي أن تأتي بعده.

كل حال ، لا يفسِّر ذلك وحده كلَّ المشكلات التي يواجهها المتكلمون التشيك ، إذ إن نظام التعريف/التنكير نفسه في الإنجليزية هو باختصار المشكلة لهؤلاء المتكلمين التشيك. وهنا بعض الأمثلة من المعلومات اللغوية لدوشكوفا :

(٣,٢٨) I should like to learn foreign language.

ينبغي أن أتعلم لغةً أجنبية.

(٣,٢٩) It was very interesting journey.

كانت رحلةً ممتعةً جداً.

(٣,٣٠) We shall use present solution.

ينبغي أن نستعمل حلاً حاضرًا.

(٣,٣١) I visited Institute of Nuclear Energy in Ljublana.

زرتُ معهداً للطاقة النوويّة في لوبلانا.

(٣,٣٢) As in many other cases the precise rules do not exist.

كما في حالاتٍ أخرى كثيرة لا توجد القوانين الصارمة.

(٣,٣٣) ... working on the similar problem as I.

... يعمل على المشكلة المشابهة كما فعلت أنا.

في أول أربعة أمثلة ، هناك تفسير مباشَرٌ (محتمل) من اللغة الأولى إذ لا تظهر أداة التعريف/التنكير. أما في آخر مثالين ، فتُستعمل أداة التعريف في أحد موضعين : حيث لا يوجد أداة تعريف/تنكير (٣,٣٢)، أو حيث يمكن أن يكون استعمال أداة التنكير مناسباً (٣,٣٣). وعلى هذا ، بينما يمكن أن يكون المصدر الأساسي التحتي للمشكلة هو في الحقيقة نقصٌ في الباب النحوي في اللغة الأصلية ، تتدخّل اللغة الهدف في أن فيها وظائف متعددة لأدوات التعريف/التنكير في الإنجليزية يجب أن يستوعبها المتعلم.

إن النظر إلى أداء المتعلم وتحديد مصدر الأخطاء قدّم عدداً من الدراسات التي كانت فيها نماذج الاكتساب تُعزى بشكل واضح إلى المعرفة في كلٍّ من اللغة الأصلية واللغة الهدف. فقد أظهر سكيومان Schumann (١٩٧٩م)، في دراسة له عن اكتساب النفي، أن المعلومات اللغوية تندمج في الواقع من كلا النظامين اللغويين. وفي حين أن دراسة سكيومان ركزت على اكتساب الإنجليزية من قبل متكلمين إسبان، إلا أن المعلومات اللغوية في دراسته قد قورنت أيضاً بمعلومات لغوية مشابهة من متكلمين بلغات أخرى. ولقد وجد عموماً نماذج متشابهة من التطوّر، ولكنه في المقابل وجد اختلافاتٍ مهمة.

لاحظ سكيومان بدايةً أن الجمل المنفية قد صيغت باستعمال الكلمة *no* التي توضع قبل الفعل كما في الأمثلة الآتية:

(٣,٣٤) no understand

لا يفهم.

(٣,٣٥) no you told me

لا أخبرتني.

(٣,٣٦) no swim

لا يسبح.

(٣,٣٧) no correct

لا صحيح.

ثم تأتي مرحلة ثانية من التطور مع ظهور don't، كما في (٣,٣٨ و٣,٣٩):

(٣,٣٨) don't like

لا يحبّ.

(٣,٣٩) I don't saw him

لا رأيته.

ثم يُظهر المتعلمون، بعد ذلك، استعمالا زائدا لـ *not* على أنها مماثلة لـ *no* النافية (٣,٤٠)

(٣,٤٠) not today

لم اليوم.

ويظهرون أيضاً استعمال *not* متبوعةً بالفعل *to be* والفعل المساعد (٣,٤١ و٣,٤٢):

(٣,٤١) I'm not old enough

لست كبيراً كفاية.

(٣,٤٢) I will don't see you tomorrow

سوف لن أراك غداً.

ثم يبدأ المتعلمون في مرحلة لاحقة باستعمال أشكال متنوعة من *don't* (مثل: *doesn't, didn't*):

(٣,٤٣) I didn't went to Costa Rica

لم ذهبت إلى كوستاريكا.

وأخيراً يسيطر معظم المتعلمين على حقائق النفي ويتعلمون أن *do* في النفي هو العنصر الذي يحمل السمات الفارقة للزمن tense والشخص person.

وعند النظر إلى مصدر الخطأ، يمكن أن يُلاحَظ أن النفي في الإسبانية هو نفي قبْفعليٌّ preverbal negation، وأن عنصر النفي هو *no*:

(٣,٤٤) No voy.

No I go

لا أنا أذهب

'I don't go.'

"لا أذهب".

El no uede ir. (٣,٤٥)
He no can go
يذهب يستطيع لا هو
'He can't go.'
"لا أذهب".

وتتمثل الحقيقة الأنسب للنقاش في تحليل الأخطاء في أنه عندما تقارَن هذه المعلومات اللغوية باكتساب النفي في الإنجليزية من قبل متكلمين أصليين بلغات أخرى غير الإسبانية (أو لغات مشابهة للإسبانية)، تظهر بعض الحقائق المختلفة قليلاً. ففيما يتعلق بمتكلمين بلغاتٍ يظهر فيها النفي القبفعليّ (مثل: الإسبانية، والإيطالية، واليونانية)، تكون المرحلة ١ هي الأكثر استمراريةً منها مع متكلمين بلغاتٍ دون نفي قبفعليّ (مثل الألمانية، والنرويجية، واليابانية). ففي كلام متعلمين من المجموعة الأخيرة، تكون المرحلة *no* + الفعل أقصر أو أنها لا توجد أصلاً.

وقد استنتج سكيومان أنه في حالة المتكلم الإسباني، تظهر قوتان: اللغة الأصلية وحقائق التطوّر (الأطفال الذين يتعلمون الإنجليزية يظهرون مرحلة *no* القبفعليّة في تطوّر الإنجليزية). على أنه في حالة المتكلمين بلغات مثل اليابانية، يوجد هناك عامل واحد فقط في الموقف، ألا وهو التطوّر فقط. ووجود قوة واحدة في الموقف سيجعلها أقلّ تأثيراً من المصادر الأخرى مجتمعة، وستقود المتعلم ليتحرك بسرعة أكبر بكثير في التعاقب التطوّري.

فتحليل الأخطاء، باختصار، بالرغم من أنه مهم في التعرّف على أن المتعلمين هم أكثر من مكررين سلبيين لوظائف اللغة الأصلية وصيغها، إلا أنه فشل قليلاً في تحليل معلومات اللغة الثانية اللغوية، إذ إنه يرى نصف الصورة فقط في ما ينتجه المتعلمون فيها. ولا يستطيع أحد أن يقدِّر تعقيد الموقف التعلُّمي بالانحياز إلى دراسة جزءٍ واحدٍ منه فقط.

(٣,٤) خاتمة Conclusion

لقد تناولنا في الفصل ٢ التحليل البلغوي/تحليل الأداء الذي يجمع ما يفعله المتعلم (أكان صحيحاً أم غير صحيح) وما لا يفعله في اللغة الثانية. وقدّمنا في هذا الفصل نظرةً تاريخية لدور اللغة الأصلية، مظهرين العائق التاريخي للانتقال من التحليل التقابلي السلوكي إلى الاعتداد بالكلام الحقيقي للمتعلمين من خلال مجموعة الأخطاء. وسنتناول في الفصل ٥ دور اللغة الأصلية بمفاهيم أكثر حداثة. ولكي نفهم الأعمال الحديثة، ينبغي علينا أن نقدّم سياقاتٍ أكثر، وننظر في تعلم الطفل اللغةَ (الأولى والثانية). وسيكون هذا موضوع الفصل ٤.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

A psycholinguistic study of phoizological interference. Eugene Briere. Mouton (1968).

Language transfer in language learning. Susan Gass &Larry Selinker (Eds.). John Benjamins (1992).

An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians. William Nemser. Mouton (1971).

Language transfer. Terence Odlin. Cambridge University Press (1989).

The role of the first language in foreign language learning. Hakan Ringbom. Multilingual Matters (1987).

Rediscovering interlanguage. Larry Selinker. Longman (1992).

Cross-linguistic influence in second language acquisition. Eric Kellerman & Michael Sharwood Smith (Eds.), Pergamon (1986).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

١ – لقد كان اهتمامنا، في هذا الفصل بدور اللغة الأصلية في معلومات اللغة البينية واستعمالها. ولقد اخترنا أن نناقش هذا العامل مبكّراً في الكتاب، وبتفصيلٍ واسع؛ لأنه عاملٌ كان محلَّ جدالٍ لعدّة قرون. فأقدم مرجعٍ معروفٍ في هذا الخصوص هو كتاب الحكّام، حيث توجد في الفصل ١٢ القصّة الشهيرة حول "رجال أفرايم"، الذي خرج في معركة ولم ينتصر. ولقد وضع الجلعاديّون اختبار لغةٍ عمليّ للأفرايميّين، لكي يكتشفوا من كان من الأفرايميّين الفارّين ومن لم يكن منهم، حيث

كان الأفرايميّون لا يستطيعون أن ينطقوا الصوت ش أصلاً. وجاءت القطعة الأساسيّة كما يأتي :

> وَجَمَعَ يَفْتَاحُ كُلَّ رِجَالِ جِلْعَادَ وَحَارَبَ أَفْرَايِمَ، فَضَرَبَ رِجَالُ جِلْعَادَ أَفْرَايِمَ لأَنَّهُمْ قَالُوا: «أَنْتُمْ مُنْفَلِتُو أَفْرَايِمَ. جِلْعَادُ بَيْنَ أَفْرَايِمَ وَمَنَسَّى». فَأَخَذَ الْجِلْعَادِيُّونَ مَخَاوِضَ الأُرْدُنِّ لأَفْرَايِمَ. وَكَانَ إِذْ قَالَ مُنْفَلِتُو أَفْرَايِمَ: «دَعُونِي أَعْبُرْ». كَانَ رِجَالُ جِلْعَادَ يَقُولُونَ لَهُ: «أَأَنْتَ أَفْرَايِمِيٌّ؟» فَإِنْ قَالَ: «لاَ» كَانُوا يَقُولُونَ لَهُ: «قُلْ إِذًا: شِبُّولَتْ» فَيَقُولُ: «سِبُّولَتْ» وَلَمْ يَتَحَفَّظْ لِلَّفْظِ بِحَقّ. فَكَانُوا يَأْخُذُونَهُ وَيَذْبَحُونَهُ عَلَى مَخَاوِضِ الأُرْدُنِّ. فَسَقَطَ فِي ذلِكَ الْوَقْتِ مِنْ أَفْرَايِمَ اثْنَانِ وَأَرْبَعُونَ أَلْفًا.
>
> (الحكّام ١٢ : ٤-٦. الكتاب المقدّس)
>
> (Judges 12:4-6. The Holy Bible, New International version, Hodder and Stoughton, London, 1988).

قيّم هذه القصة في ضوء المعلومات التي عُرضت في هذا الفصل حول تأثير اللغة الأصلية. هل يمكن أن تفكّر في حالاتٍ أخرى مهمّة حيث لعب التعرُّف على شخصٍ ما عن طريق لغته الأصلية دوراً مهماً؟

٢- يُنتج المتعلمون المبتدئون في اللغة الثانية، كما وُصف في هذا الفصل، جملاً مثل *He comed yesterday* حيث تُعمَّم القوانين المطردة على الحالات غير المطردة. بِمَ يوحي هذا حول تشكيل اللغة البينية في مرحلةٍ مبكّرة؟ هل يمكن أن تفكّر في حالاتٍ في تعلّمك أنت للغة حيث حاولت أن تفرض مثل هذا الاطراد في غير مكانه؟ اربط ما تصفه بنقاط القوة والضعف في فرضيّة التحليل التقابلي.

٣- تأمل نوعيْ *التدخّل* اللذين نوقشا في هذا الفصل: الارتجاعي والأمامي. فيما يتعلّق بالأول، في أيّ الظروف يمكن أن تخسر بعضاً من الطلاقة بلغتك الأصلية؟ ما أجزاء اللغة الأصلية التي تتوقّع أن تكون الأكثر تأثيراً؟

٤- تأمل عمليّة النظر في التراكيب عبر اللغات. هل توافق أن المرء يستطيع بسهولة أن يلاحظ التشابه والاختلاف بين التراكيب؟ هل توافق أن هذه لا تساوي السهولة والصعوبة في التعلّم؟ وفي أيّ الظروف يمكن أن تكون التشابهات/الاختلافات متوافقةً مع السهولة/الصعوبة في التعلّم؟

٥- صف الموقفين الرئيسيّين للتحليل التقابلي: القبليّ والبعديّ. بأيّ اتجاه يمكن أن تكون هذه ثنائية مفيدةً؟ افترض أننا نقول إننا لا نتعامل، في الواقع، مع ثنائيّة، ولكن مع سلسلةٍ يعكس كل موقفٍ من الموقفين السابقين طرفاً منها. هل يبدّل هذا المفهوم اعتقادك في فائدة هذين الموقفين؟ هل يمكن أن يقول المرء عندئذٍ أن الأول تنبّؤيّ، بينما الآخر تفسيريّ؟

٦- كما لاحظنا في هذا الفصل، هناك نقصٌ في الاتجاه المزدوج في حالاتٍ مثل ترتيب الكلمات الفرنسي- الإنجليزي للضمائر. في ضوء هذا، قيِّم الجمل الفرنسية الآتية التي أنتجها متكلمون أصليون بالإنجليزية:

i- Il veut moi de dire français a il.
He wants me to say French to him.
يريدني أن أقول الفرنسية له.

الصيغة الصحيحة: Il veut que je lui parle français

('He wants that I to him speak French').

(يريد أنْ له أتكلم بالفرنسية).

ii- Un chalet o'u on va aller 'a.

A cottage where one goes to go to.

الكوخ حيث المرء يذهب إلى يذهب له.

الصيغة الصحيحة: Un chalet o'u on va aller.

نعرف من السياق أن القصد في هذه الجمل هو:

(ia) He wants me to speak French to him.

يريدني أن أتكلم الفرنسية معه.

(iia) A cottage that we're gonna go to.

الكوخ الذي سوف نذهب إليه.

وقد زعم وينريتش Weinreich (١٩٥٣م)، عند مناقشة أمثلةٍ مشابهة، أن أمثلة التداخل مثل هذه كثيرة. هل تصنّف هذه الجمل بأنها تداخل؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

٧- قارن اتجاهات تحليل معلومات اللغة الثانية التي نوقشت في هذا الفصل: التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، مع أخذ ما يأتي بالحسبان:

أ) ربما يكون هناك أخطاء ضمنيّة. والمثال التقليدي في كوردر (١٩٨١م) هو المتكلم الألماني الذي يقول "You must not take off your hat" "يجب ألا تخلع قبعتك" عندما قصد أن يقول "You don't have to take off your hat" "ليس عليك أن تخلع قبعتك". بأيّ معنى يمكن أن يكون هذا خطأً؟ وبأيّ معنى يمكن ألا يكون كذلك؟

ب) ربما يكون التكلّم حول سلوك شِبْه اللغة الهدف أنسب الآن. فحقيقة أن المتعلم قد أنتج صيغةً/جملةً صحيحة في لغةٍ ما لا يعني بالضرورة أنها صحيحة.

ج) ليس من الممكن دائماً أن تعطيَ تفسيراً واحداً لمعلومات اللغة البينية.

٨- يظهر عددٌ من المشاكل من دمج مفهوم "النقل" في علم النفس في اكتساب اللغة الثانية. والمشكلة الرئيسية هنا تتمثّل في التركيز على التجربة المنضبطة في المختبر من خلال إطار علم نفس التعلّم. ومن الصعوبة أن نطبّق هذا على موقف تعلّم لغة ثانية؛ لأن هناك كثيراً من العوامل تدخل في ميدان اكتساب اللغة الثانية، من الصعب أن تضبطها. فالموادّ المنضبطة، على سبيل المثال، المقدّمة في المختبر تختلف عن موقف تعلّم اللغة الثانية في التعقيد الذي يتمّ به التعلّم. ما الاختلافات الأخرى التي يمكن أن تفكّر فيها بين تعلّم اللغة الثانية الواقعيّ والتعلّم التجريبيّ؟

٩- لقد أشرنا، عند مناقشة الأخطاء، إلى أن الأخطاء هي أخطاء فقط من وجهة نظرٍ خارجيّة (أيّ: وجهة نظر المدرس أو الباحث). هل من الممكن أن تكون هناك صيغٌ مطردة غير صحيحة (أيّ: أخطاء) يتعرّف عليها المتعلم بصفتها أخطاء، لكنها تبقى أخطاءً لأن المتعلم لا يعرف كيف يصحّحها؟

١٠ – فيما يأتي ثلاثة مقالات كتابية. أولاً : طبِّق على كلٍّ منها تحليل الأخطاء. ثم صف الصعوبات التي واجهتك أثناء ذلك. هل هناك أيُّ التباسات؟ كيف يمكنك أن تعالجها؟ هل يمكن أن تخمِّن ما اللغات الأصلية لكتّاب هذه المقالات؟ ما السمات التي توجِّه اختيارك؟

COMPOSITION 1

My Experience in Living in a New Culture

My life in the United States started with a big trouble. I lost my bag gage at the airport which I checked in at Los Angeles. I could not do anything but accepting the fault of the airline when the man at the desk said to me that they were sorry, but they could not find my baggage at the time. I was tired for a long trip, besides I didn't have any words which explained my anger in English. So I just said, "it's OK," even with a smile. Soon the man who was stand next to me shout out to me, 'Why don't you complain? You should not have said it was all right'!

It was too confused with two problems; one is to lose my baggage and another is to make my friend be disgusted with me because I also lost my words to explain my feeling.

Fortunately, I got my baggage the next day. However, something remained in my mind. Later on, I was thinking about that.

It is clear that I had to wait until they would find my baggage. I had no idea about such an accident. And I was so tired. But I have to know my emotion and thought at the time. I got angry and I was very sad when I noticed they left it somewhere. The next moment, I was too shy to tal about such feelings. Actually, I could not explain my anger in English, but even in my language. It is a kind of culture character. We are poor at rep resenting our emotions; joyness, anger sorrow, and happiness. But in the U.S.A. it is one of the most important thing to explain how I feel.

COMPOSITION 2

The Person That Most Influenced My Life

I would like to express my deep regards and appreciate to my supervisor professor who helped me alot during my study in the College and helped me alot during my project to get the B.Sc. from the College.

After that he advised me to complete my post graduate and help me alot to get an admission from the university here in United State.

I never forget the time I spent it with him, and I'd never forgotten his kindness and helpful during my study and during my working as a teacher assistant in my University from which I get a full scholarship to complete my study here. He is the best teacher of mine, all the time he said to me "Consider me as your father, brother, friend . . . etc." he is really the best younger brother of mine.

I really can't return back his favor, he made me make up my mind to complete my study and he offered me all what I want. He encouraged me and help me to come here for studying, before that I refused to complete the study. All times he invited me to his office and talk to me, solve my problems and advice me how to get the best things the best friends, how to life with peoples, how to solve the problems you may contact and not to resign for these life.

I'll never forget this person, and I hope I can do everything for him to return back a portion that he did for me.

COMPOSITION 3

The Person Who Most Influenced My Life

My uncle is the only person who influenced by his behaviour. I wish I could be like him some day. He is lovely person to who know him well and who doesn't know. He didn't say any word hurt the feeling of anybody or did something make the people angry from him. He always smile to the people and he help them if they have any problem.

He didn't say NO to any person ask the help from him. He is very kind to his family give them what ever they need soon as fast as he can. He always take care of them and asking them about if they need any thing, he comfort them. He has a lot of friend from every country, and all of them liked him too much because he serve them any time they need him and quickly. All that a little bit of my uncle personality. I wish I can say more but what ever I said it will nothing to him.

١١- تأمل هرمية الصعوبة لستوكويل ويون التي نوقشت في (٣,٢). أعط أمثلةً لكلٍّ من هذه الفئات من خبرتك الخاصة في التعلّم. هل توافق أن الهرمية المفترضة تمثّل درجاتٍ في الصعوبة وأن الترتيب المفترض ترتيبٌ صحيح؟ لماذا توافق ولماذا لا توافق؟

الفصل الرابع

اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الطفل

CHILD LANGUAGE ACQUISITION: FIRST AND SECOND

(٤,١) اكتساب اللغة الأولى عند الطفل
Child First Language Acquisition

ربما يبدو من غير المألوف أن نناقش اكتساب اللغة عند الطفل في كتابٍ يتناول اكتساب اللغة الثانية. لكن هناك بعض الأسباب التاريخية التي دفعتنا إلى ذلك. فحقل اكتساب اللغة الثانية اعتمد في جزءٍ كبير منه على البحث في حقل اكتساب اللغة عند الطفل. فكثير من الأسئلة نفسها كانت وما زالت تخضع للمعالجة. فمثلاً: هل النماذج التي يستعملها متعلمو اللغة الأولى والثانية متشابهة؟ وهل تتشابه مسارات التطور؟ وهل هناك أجزاءٌ من اللغة كامنةٌ عند متعلمي كلتا اللغتين الأولى والثانية؟ وما دور البيئة في التعلُّم؟ وما دور الإدراك perception في التعلُّم؟ على أيِّ حال، إننا لم نضع هذه الأسئلة لندّعي أن كلَّ الأسئلة مناسبةٌ أو لها علاقةٌ بهذين المجالين من البحث. فهناك عددٌ من الأسئلة تتعلق بأحد الحقلين فقط، وليس بكليهما. فعلى سبيل المثال، في اكتساب اللغة عند الطفل، لكن ليس في اكتساب اللغة الثانية، يعدّ السؤال حول متى تبدأ اللغة من الأسئلة المهمة. ولكن في اكتساب اللغة الثانية، وليس الأولى، ينبغي أن نعالج دور اللغة الأولى في عملية الاكتساب. وينبغي على المرء، كذلك، أن يبحث دور التطوُّر المعرفي في اكتساب اللغة

الأولى، وليس الثانية، بصفته عاملاً من العوامل المؤثرة في الاكتساب، أيهما يظهر أولاً على سبيل المثال؟

إن تعلّم لغةٍ أولى إنجازٌ مذهل، بل إنه مهمةُ تعلُّمٍ مختلفة عن تعلُّم أيِّ شيءٍ آخر. ففي بداية رحلة تعلّم اللغة، يواجه الطفل كثيراً مما ينبغي عليه أن يحدده حول اللغة التي يسمعها.[١] ولكن في نهاية الرحلة، يكون لدى كلّ طفلٍ عاديٍّ نظامٌ لغويٌّ سليمٌ يسمح له بأن يتفاعل مع الآخرين ويعبّر عن احتياجاته.

إن اللغة شكلٌ من أشكال التواصل، ولكن الأطفال يتواصلون قبل أن تكون لديهم اللغة بوقتٍ طويل، في الأقلّ بالطريقة التي ننظر فيها إلى اللغة عادة. فكل من عاش مع رضيعٍ في منزلٍ عائليّ، يعرف الوسائل المختلفة التي يستعملها الرضّع للتعبير عن احتياجاتهم. فأكثر الوسائل فعالية بين هذه هو البكاء، ولكن هناك وسائل أخرى ألطف، مثل التبسُّم[٢] والقرقرات. على أن القرقرات ليست تحديداً مثل أصوات الكلام المنتظم في اللغة، ولكنها تدلّ على أن الرُضَّع على علمٍ بالأصوات وأهميتها على المدى البعيد. فمثلاً حين يكون عمر الرضيع بين أربعة أشهر وسبعة، يستعمل أصوات القرقرة هذه للتلاعب ببعض الظواهر المتعلقة باللغة مثل ارتفاع الصوت وحدّته (فوستر- كوهين، ١٩٩٩م).

(٤,١,١) البأبأة Babbling

عندما يبلغ الطفل ستة أشهر من العمر تقريباً، يبدأ بالتحول إلى أصواتٍ أكثر شبهاً باللغة والتي تُسمَّى بالبأبأة. تتكون البأبأة غالباً من تتابعاتٍ من صامت فصائت

---

(١) هناك كثيرٌ من القضايا المهمة تحيط باكتساب لغة الإشارة، ولكنها، على أيِّ حال، لا تدخل في نطاق هذا الكتاب.

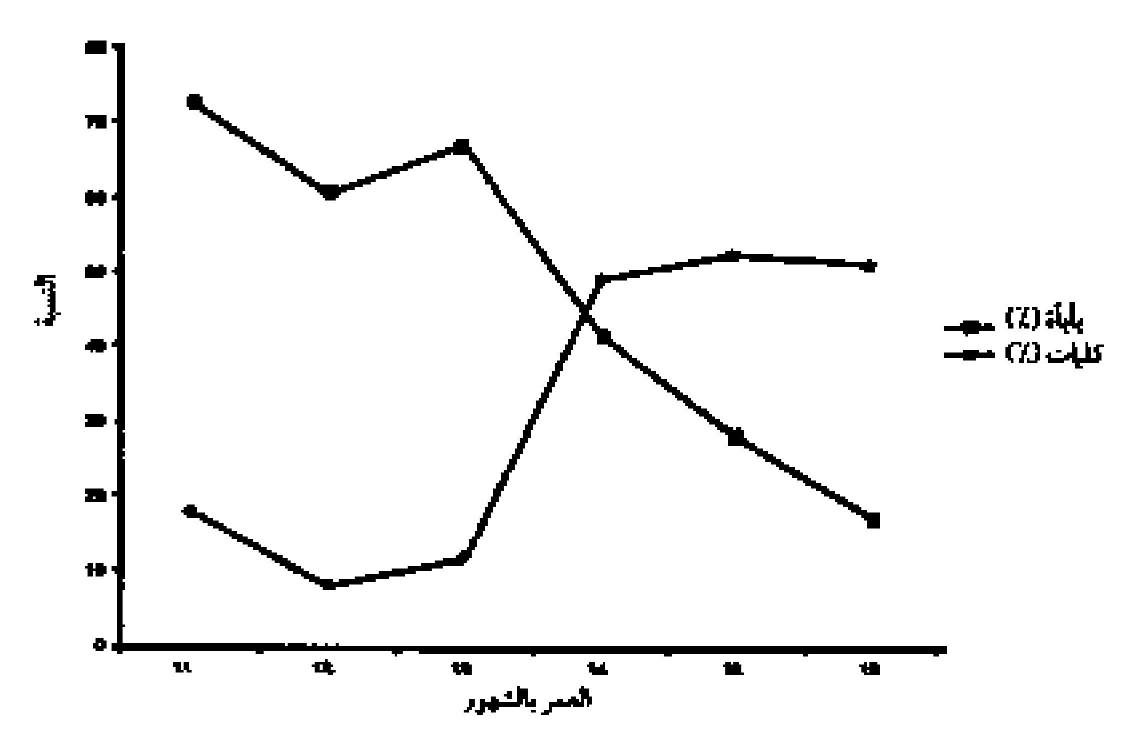
(٢) أكّد فوستر- كوهين Foster-Cohen (١٩٩٩م) أنه بالرغم من أن التبسُّم ربما يظهر في فترةٍ مبكرة من الحياة (في الأسبوع الثالث)، إلا أنه ربما لا يعني المعنى المحدد نفسه الذي يعنيه في وقتٍ لاحقٍ من الحياة.

(مثل : *بابابا* bababa ، *دادادا* dadada ، ولاحقاً *بادا* hada). ومن الطبيعي في هذه الحالات أن يحمل الآباء أو المربيات أصوات البأبأة المبكرة هذه على أنها "كلمات". فمثلاً كثيراً ما تُفسَّر الأصوات *ماماما* على أنها تعود إلى أم الطفل، وربما تأمل الأمهات ذلك، في حين أنها في الحقيقة ربما تكون ليست أكثر من أصواتٍ دون معنىً معين يرتبط بها. فالفاصل بين البأبأة والكلمات الحقيقية عادةً فاصلٌ دقيق.

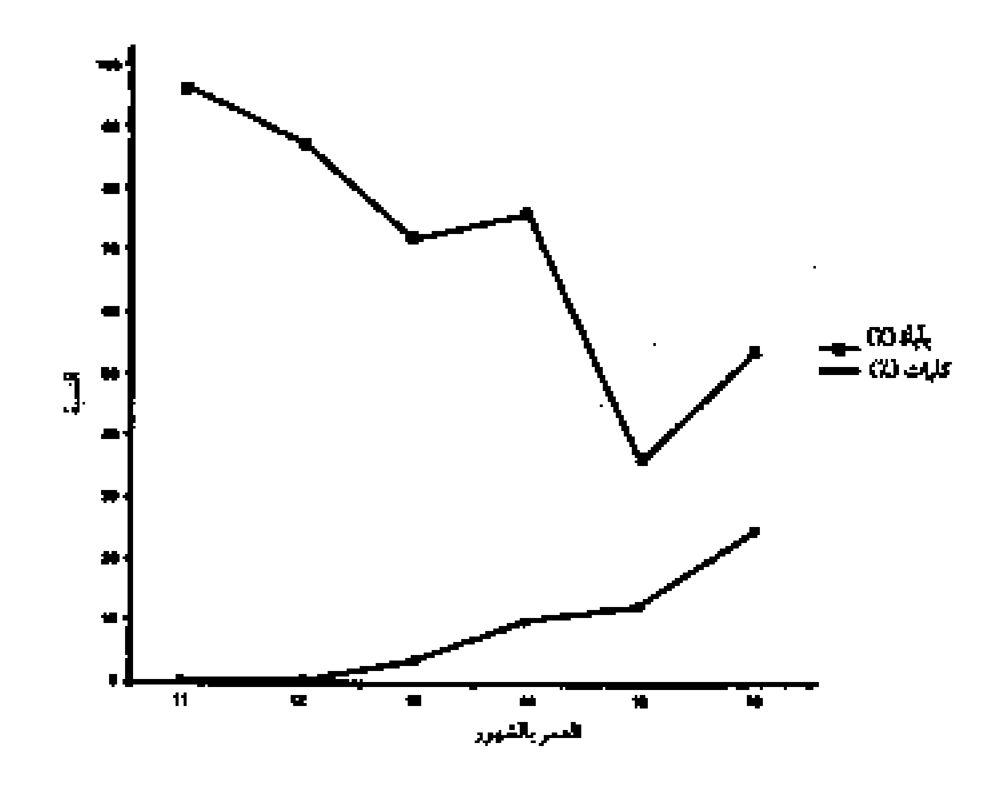
ويعدّ التنغيم إحدى الأدوات التي يستعملها الأطفال مبكراً ليعبروا عن المعاني. فحتى قبل أن يكون لديهم معرفة نحوية، يستطيع الأطفال استعمال النبر والتنغيم المناسبين للغتهم ليُميّزوا الجمل التقريرية من الاستفهامية أو الطلبية. فالطفل، على سبيل المثال، يمكن أن يقول *دادا* مع النبر على المقطع الثاني. ويمكننا أن نتخيل ذلك الطفل يقول هذا بنغمةٍ طلبيةٍ مع مدّ ذراعيه، وكأنه يقول: "احملني يا أبي!". أو نتخيل طفلاً سمع ما يبدو أنه فتحُ بابٍ، ويقول *دادا* بنغمةٍ متصاعدة، قد يكون لها مفعول السؤال وكأنه يقول: "هل هذا أبي؟".

ولكن كيف تتحول البأبأة إلى استعمال الكلمات؟ هل يحدث هذا فجأةً أم أن هذا التغيير هو تغييرٌ تدريجيٌّ؟ توضّح الأشكال أرقام(٤,١ – ٤,٣)العلاقة بين البأبأة والاستعمال الواقعي للكلمات لثلاثة أطفال تتراوح أعمارهم بين ١١ شهراً و١٦ شهراً.

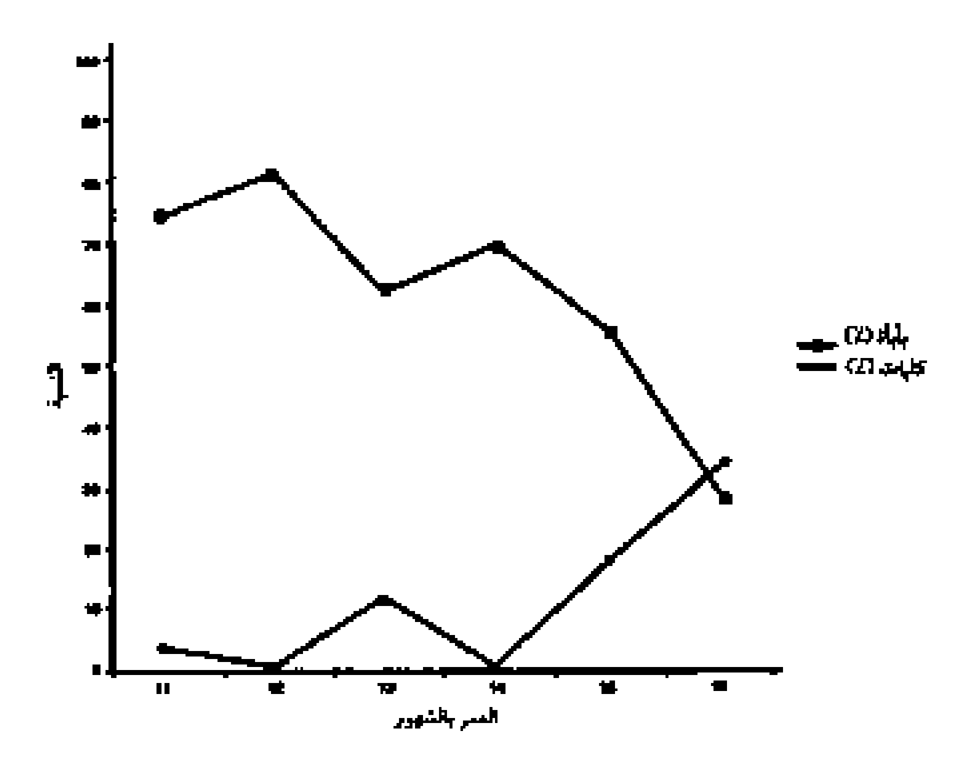
في هذه البيانات اللغوية عدد من النقاط المهمة. أولاً: لجميع الأطفال الثلاثة، هناك نُقصان في البأبأة وزيادة في الكلمات خلال فترة الأشهر الخمسة محل الدراسة. ثانياً: يبدو أن هناك نقطة معينة حيث "يستوعب" الطفل عندها مفهوم أنّ الكلمات تعود على شيءٍ معين. وما أن يحدث هذا (في الشهر ١٤ بالنسبة للطفل ١ والطفل ٢، وفي الشهر ١٥ بالنسبة للطفل ٣)، حتى يبدو أن هناك نقصاً واضحاً في معدّل البأبأة.



الشكل رقم(٤,١). العلاقة بين البأبأة والكلمات: الطفل ١ (البيانات اللغوية من فيهمان Vihman، ١٩٩٦م، مقتبسٌ من فوستر- كوهين، ١٩٩٩م).



الشكل رقم(٤,٢). العلاقة بين البأبأة والكلمات: الطفل ٢ (البيانات اللغوية من فيهمان، ١٩٩٦م، مقتبسٌ من فوستر- كوهين، ١٩٩٩م).



الشكل رقم(٤,٣). العلاقة بين البأبأة والكلمات: الطفل ٣ (البيانات اللغوية من فيهمان، ١٩٩٦م، مقتبسٌ من فوستر- كوهين، ١٩٩٩م).

(٤,١,٢) الكلمات Words

ما الوظيفة التي تحملها الكلمات للأطفال؟ إن الكلمات في لغة الطفل المبكرة تؤدّي عدداً من الوظائف: فقد تشير إلى أشياء، مثل *ba* لِـ bottle. ويمكن أن تشير إلى نطاقٍ واسع من الوظائف النحوية، مثل الجمل الطلبية (*I want my bottle*/*أريد قارورتي*). كما يمكن أن تؤدي وظائف اجتماعية، مثل الكلمات *bye* و *hi*. وعلى الأطفال أن يتعلموا أن الكلمات يمكن أن تؤدي هذه الوظائف جميعاً.

وثمة نقطة أخرى يجب أن نتذكرها وهي أن الكلمات في لغة الكبار لا تقابل دائما الكلمات في لغة الطفل. فربما تعكس "الكلمات" لدى الأطفال أكثر من كلمة واحدة في لغة الراشدين. فكلمة *allgone*/*الجميع ذهبوا* عادةً ما تُنتَج في مرحلة الكلمة الواحدة في لغة الطفل، رغم أنها تتكون من كلمتين في لغة الراشدين.

وهناك جوانب أخرى في كلٍّ من مفردات الأطفال والراشدين لا تقابل إحداها الأخرى. فالأطفال غالباً ما يعمّمون معاني الكلمات التي يعرفونها. فعلى سبيل المثال، لاحظ كلٌّ من هوك Hoek وإنجرام Ingram وجبسون Gibson (١٩٨٦م) أن استعمال طفل واحد (عمره ١٩-٢٠ شهراً) لكلمة *أرنب bunny* تشير إلى: *لعبة، دجاجة، حذاء، سيارة، صورة لجمع من الناس، زرافة، بقرة، دبّ، كرسيّ، لبة، لغز، قطار* وهكذا. وفي العمر نفسه، استعمل الطفل كلمة *دبّ bear* ليشير إلى لعبة أسدٍ محشوّة وصورة خنزير. وفي الوقت نفسه، ربما يشير الطفل مازحاً إلى شيء ماديّ موضوع على الرأس (كتاب مثلاً) على أنه *قبعة hat*، مما يوحي بأن الطفل يستطيع أن يميّز بين الأشياء واستعمالاتها الوظيفية.

وبالإضافة إلى التعميم الزائد، كثيراً ما يُنقص الأطفال معانيَ الكلمات في الاستعمال. فمثلاً يمكن لنا أن نتخيل طفلاً يربط بين كلمة *شجرة* (في الشتاء) بشجرة بلا أوراق، ولكنه لا يستعمل الكلمة *شجرة* ليشير إلى شجرةٍ ذات أوراق خضراء. بمعنىً آخر، يستعمل الأطفال الكلمات عادةً بمعانٍ أضيق مما تحمله الكلمة في لغة الراشدين. وهذا يعرف بالتعميم الناقص underextension.

(٤،١،٣) الأصوات والنطق Sounds and Pronunciation

في هذه المراحل المبكرة يظهر بوضوح أن نطق الأطفال للكلمات ليس مطابقاً تماماً لنطق الراشدين. فمن المهام المبكرة التي يواجهها الأطفال اكتشاف طبيعة الأصوات التي يسمعونها. فبعض الأصوات يميّزها الأطفال في وقت مبكر نسبياً (مثلاً: الفرق بين الصامتين في [تا] و[دا]) وبعضها الآخر يتعلمونه لاحقاً (*أيب wabbit* بدلاً من *أرنب rabbit*). وحتى عندما يبدأ الأطفال باستعمال كلماتٍ تشبه تقريباً كلمات الراشدين، في المعنى في الأقلّ، فإنه تبقى هناك فوارق نطقية. والاستبدال substitution هو مثال شائع على ذلك، كما في مثال *الأرنب* الذي ذُكِر توّاً؛ ومن الأمثلة الأخرى

حذف المقاطع، كما في *تاتس* dedo بدلاً من *بطاطس* potato (انظر إنجرام، ١٩٨٦م)؛ وحذف الأصوات أيضاً، كما في *تار* tein بدلاً من *قطار* train (انظر إنجرام، ١٩٨٦م)؛ واستبدالها، كما في سمت fis بدلاً من *سمك* fish. على أنه من غير الواضح دائماً كيف نشرح هذه الظواهر: هل هي مسألة تتعلق بالتحكم بآلية النطق أم بالإدراك؟ والجواب ليس حاسماً. فقد قدّم لنا فوستر- كوهين (١٩٩٩م) مثالاً مهمّا من سميث Smith (١٩٧٣م)، الذي لم يستطع طفله أن يقول الكلمة: *بركة* puddle، وكان ينطقها puggle. ويوسع المرء أن يفترض بأن هذه مسألة قدراتٍ نطقية، لكن عند إنعام النظر في نطق هذا الطفل، يظهر لنا أنه يستعمل كلمة puddle بدلاً من puzzle *لغز*. وعلى ذلك فهذا الطفل كان يجري استبدالاً منتظماً (g بدلاً من d و d بدلاً من z)، ولكنه كان قادراً بامتياز على نطق الأصوات المناسبة، لكن ليس في المكان المناسب. ونعرف أيضاً أن الأطفال يغضبون عادةً عندما "يحاكيهم" الراشدون باستعمال نطقهم الخاص. فعلى سبيل المثال، عندما يقول أحد الراشدين: "oh, you want ice cweam [ice cream] أوه، تريد آيس كيم لآيس كريم"، فإن الطفل سيغضب غالباً ويجيب: "No, I want ice cweam, not ice cweam لا، أريد آيس كيم، وليس آيس كيم". وهذا يُظهر بوضوح كيف يستطيع الأطفال أن يدركوا الفرق، بالرغم من أنهم لا يطبقونه في كلامهم.

(٤، ١، ٤) التركيب Syntax

تكلمنا سابقاً عن البأبأة والانتقال من البأبأة إلى الكلمات. ويُشار إلى هذه المرحلة الأولية عادةً بأنها مرحلة الكلمة الواحدة، لأنها لا تتضمَّن تركيب الكلمات بعدُ. فاستعمال الأطفال كلماتٍ مثل allgone /*الجميع ذهبوا*/ في هذه المرحلة لا يتعارض مع هذا. فالاحتمال الراجح أن هذه الكلمة مخزنةٌ في معجم الطفل على أنها كلمة واحدة. وبعد شهورٍ عديدة في مرحلة الكلمة الواحدة، يبدأ الأطفال بتركيب الكلمات

(عادةً في عمر السنتين تقريباً). فيقولون شيئا مثل "Mommy cry أمي تبكي". ومن الطبيعي أن الكلمات المستعملة في هذه المرحلة هي كلمات محتوى content words (أسماء وأفعال). أما الكلمات الوظيفية function words مثل: أدوات التعريف والتنكير، وحروف الجر، والنهايات النحوية، فإنها منعدمة في هذه المرحلة. وكلما تجاوز الأطفال مرحلة الكلمتين الاثنتين، أصبح الكلام أشبه بكلام البرقيات. فالأقوال المستعملة أشبه بتلك المستعملة عادةً في البرقيات، حيث تستعمل أقلّ القليل من الكلمات لكي لا تضطرّ أن "تدفع" أكثر مما ينبغي. فمثلاً ربما تحتوي أقوال الأطفال على: *يذهب آرون إلى المنزل Aaron go home*، *تلعب سيث اللعبة Seth play toy*، *إيثان لا يذهب Ethan no go*. وحيث إن أقوال الأطفال تزداد طولاً، فإن من المناسب أن يكون لدى الباحثين وسيلة قياس تحدد مدى التعقيد. ويعدّ متوسط طول العبارة mean length of utterance (MLU) القياس النموذجي في هذه الحال، فهو يوجد معدل المورفيمات في كل ١٠٠ عبارة. كما أنه قياسٌ أكثر واقعيّةً للتطور من العمر الزمني chronological age.

وهناك بعض المراحل التقليدية التي تظهر كلما تطور النحو، فقد قدّم لايتبون Lightbown وسبادا Spada (١٩٩٩م، ص ص ٧-٨) أمثلةً على اكتساب صياغة الأسئلة أوردناها في الجدول رقم(٤,١). ومن المهم ملاحظة حقيقة وجود تطورٍ متوقَّعٍ لكل الأطفال.

وعندما نعود إلى مناقشة اكتساب اللغة الثانية في الفصول القادمة، سنرى أن الراشدين الذين يتعلمون لغة ثانية لديهم تسلسلٌ متوقَّعٌ أيضاً عند اكتسابهم بعض التراكيب المحدَّدة. وعلى أيّ حال، فإن الصورة لدى متعلمي اللغة الثانية أكثر تعقيداً، لأن العوامل التي تتضمن اللغة الأصلية تكتسب أهمية في هذه الحال.

الجدول رقم(٤،١). وضع الأسئلة.

المرحلة ١: التنغيم Intonation

Cookie? Mommy book? بسكويت؟ كتاب أمي؟

المرحلة ٢: التنغيم مع تعقيد الجملة Intonation with sentence complexity

أسئلة نعم/لا. يستعمل الأطفال ترتيب الجملة الإخبارية مع رفع التنغيم: تحبّ هذا؟ لديّ بعضه؟ You like this? I have some?

أسئلة-Wh-questions wh. وتُستعمل كلمة السؤال مع الترتيب الإخباري: لماذا التقطتها؟ .Why you catch it?

المرحلة ٣: بداية القلب beginning of inversion.

وتبقى فيها أسئلة-wh على الترتيب الإخباري:
Can I go? Is that mine? Why you don't have one?

المرحلة ٤: القلب Inversion

Do you like ice cream? Where I can draw them?. واستعمال do يكون في أسئلة نعم/لا (ولكن ليس في أسئلة-wh).

المرحلة ٥: القلب مع أسئلة-wh

عندما يُحتاج إلى تضمين النفي negation، فيبقى الشكل الإخباري في الجملة: Why can he go out? Why he can't go out?

المرحلة ٦: التعميم الزائد للقلب overgeneralization of inversion
I don't know why can't he go out.

(٤،١،٥) الصرف Morphology

أخذت كثيرٌ من الأعمال الأوليّة في اكتساب اللغة الثانية من دراسة براون Brown (١٩٧٣م) وملاحظته الذكيّة بأن هناك ترتيباً متوقّعاً لاكتساب مورفيمات صرفيّة معينة في الإنجليزية. فالأطفال الثلاثة الذين درسهم: آدم، وسارة، وحواء، اكتسبوا المورفيمات الإنجليزية بالترتيب نفسه تقريباً، ولكن ليس عند العمر نفسه دائما. والجدول رقم(٤،٢) يظهر ترتيب الاكتساب لدى هؤلاء الأطفال الثلاثة. ولكن المدهش أن الترتيب لا يعكس تردد هذه المورفيمات في كلام آباء الأطفال.

الجدول رقم(٤,٢). متوسط ترتيب اكتساب المورفيمات.

١- المضارع المستمر (-ing)
٢/٣- in, on
٤- الجمع (-s) plural
٥- الماضي غير المنتظم past irregular
٦- الملكية (-'s)
٧- فعل رابط مقلّص uncontractible copula (is, am, are)
٨- أدوات التعريف/التنكير (a, the)
٩- الماضي المنتظم (-ed) past regular
١٠- ضمير الغائب المنتظم (-s) third person regular
١١- ضمير الغائب غير المنتظم third person irregular

المصدر: طبعت بإذن من الناشر من: A First Language by Roger Brown, Cambridge University Press،

ولقد طُرح عددٌ من الأسباب لتفسير وجود هذا الترتيب دون سواه. ومن ضمن هذه الأسباب أفكارٌ مثل: البروز salience (مثلا المورفيم ing-، كما في walking، يمكن أن يقع عليه النبر ويكون بارزاً، في حين أن المورفيم ed-، كما في walked، لا يمكن أن يقع عليه النبر)، والتقطيع syllabicity (هل هناك مقاطع؟)، وعدم وجود الاستثناء (فمثلاً نهاية الإضافة s'- تستعمل دون استثناء، في حين أن مورفيم الزمن الماضي ed- له استثناء في الأفعال غير المنتظمة). وسنعود إلى ترتيب اكتساب المورفيم في الفصل ٥ (القسم ٥,١) عند حديثنا عن اكتساب اللغة الثانية.

(٤,٢) نظريات التعلم Theories of Learning

سوف نتعرض خلال هذا الكتاب لاتجاهاتٍ عديدة في تعلّم اللغة الثانية. وهذه الاتجاهات لها مثيلاتها في أبحاث لغة الطفل. ولقد تعرضنا في الفصل ٣ للنظرية السلوكية للغة.

وكان هناك خلال العقد السابع من القرن العشرين تحدياتٌ للنظرية السلوكية المتعلقة باللغة وبتعلم اللغة. فقد أصبحت اللغة تُرى على أنها مجموعة من القوانين التركيبية عوضاً عن كونها عاداتٍ آليّة. ولا تُكتسب هذه القوانين التركيبية بالمحاكاة، ولكن بإحيائها وتشكيلها على قاعدتين: قاعدة المبادئ الفطرية innate principles، وقاعدة التعرُّض للغة محلِّ الاكتساب. وعادةً ما تُقتبس أمثلة من أدبيات لغة الطفل على أنها أدلّةٌ ضدَّ نظرية المحاكاة في اكتساب اللغة.

(٤,١) من كازدن (١٩٧٢م، ص ٩٢؛ دون ذكر العمر)

Child: My teacher holded the baby rabbits and we patted them.
Adult: Did you say your teacher held the baby rabbits?]
Child: Yes.
Adult: What did you say she did?
Child: She holded the baby rabbits and we patted them.
Adult: did you say she held them tightly?
Child: No, she holded them loosely.

فبالرغم من أن الراشد قد جاء بالشكل الصحيح للفعل الماضي، إلا أن الطفل استمر في نطق الفعل الماضي غير المنتظم بإضافة *ed*– بدلاً من تغيير الصائت. فواضحٌ أن التقليد لم يلعب أي دورٍ عند هذه النقطة من حديث الطفل.

(٤,٢) من مكنيل McNeill (١٩٩٦م، ص ٦٩؛ دون ذكر العمر)

الطفل: Nobody don't like me.

لا أحد لا يحبُّني.

الأم: No, say "nobody likes me".

لا، قُلْ: "لا أحد يحبُّني".

الطفل: Nobody don't like me.

لا أحد لا يحبُّني.

(وبعد ثماني مراتٍ من إعادة هذا الحوار)

الأم: No, now listen carefully; say "nobody likes me".

لا، الآن استمع إليّ، قل: "لا أحد يحبُّني".

الطفل: Oh! Nobody don't likes me.

أوه! لا أحد لا يحبُّني. (أضاف الطفل اللاحقة s في آخر الفعل like، ظنًا منه أن الخطأ في عدم فعل ذلك)

(٤,٣) بيانات لغوية أصلية، العمر ٢: ٣

الطفل: I don't see no trees.

لا أرى لا شجر.

الأم: I don't see any trees. Not no trees, any trees.

لا أرى أيَّ شجر. ليس لا شجر، أيَّ شجر.

الطفل: No any trees. No any trees.

لا أيّ شجر. لا أيّ شجر.

الأم: I don't see any trees.

لا أرى أيَّ شجر.

ففي المثالين (٤,٢ و٤,٣)، تحاول الأم أن تشكّل الصيغة الصحيحة أو حتى أن تعلّم الطفل مباشرةً، ولكن دون جدوى. وعادةً ما يُقلّد هذا النوع من الأمثلة في الكاريكاتير. فقد أظهر كاريكاتير حديثٌ طفلاً صغيراً يقول: "Mommy, Dolly hitted me ماما، دولي ضربتني (مع استعمال الصيغة الخاطئة من الفعل الماضي *hit* في الإنجليزية)". فردّت الأم: "Dolly HIT me دولي ضربتني (مع استعمال الصيغة الصحيحة)". فكانت استجابة الطفل الصغير: "أنتِ أيضاً؟! يا أولاد: إنها في مشكلة!" (ظنّ الطفل أن الأم تخبره بأن دولي ضربتها أيضاً دون أن يتنبه إلى أن أمه تصحح له صيغة الفعل الماضي من الفعل *hit*) (*Time Magazine* نوفمبر، ١، ١٩٩٩م، ص ٨٦).

لنسترجع الآن وجهة نظر بلومفيلد حول تعلُّم اللغة (نوقشت في الفصل ٣). فقد قرر بوضوح أنه عندما يُنتج الطفل صيغة غير صحيحة ، يُستقبل باستجابة مخيبة مع العتاب : "لا ، قلها بهذا الشكل". والافتراض هنا يتلخص في أن الصياغة الصحيحة (مصحوبةً بالتعزيز السلبيّ) كافيةٌ لجعل كلام الطفل كاملاً. ولكن ، كما رأينا في الأمثلة السابقة ، لم تكن المحاكاة والتعزيز تفسيراتٍ كافية لسلوك الطفل اللغوي.

لقد أصبح من المألوف في الستينات من القرن السابق النظر إلى الأطفال بصفتهم مشاركين نشاط في إبداع نمو لغاتهم ، عوضاً عن النظر إليهم بصفتهم مستقبلين سلبيين يقلدون ما يحيط بهم. فالأطفال لا ينغمسون فقط في ما يجري حولهم ، ولكنهم يحاولون نشِطين أن يفهموا اللغة التي يتعرضون لها. فهم يبنون النحو ، ولكي يفعلوا ذلك يضعون تعميماتٍ محدّدة ، ثم يختبرون تلك التعميمات أو الفرضيات ، ثم يختارون من بينها أو يعيدون صياغتها عندما يكون ذلك ضروريًا ؛ أو يلغونها مفضلين تعميماتٍ أخرى عليها.

وهناك نظرةٌ أخرى أيضاً ، فقد أصبح من الواضح أن كلام الأطفال يُظهر ما يسمى بالانتظامية. فلغتهم يمكن أن تُدْرَس على أنها نظام ، وليس فقط على أنها انحرافاتٌ deviations عن اللغة التي تعرضوا لها. وعلى هذا فليس من الأفضل أن نصف كلام الأطفال المبكّر مثل *no shoe لا حذاء* و*no book لا كتاب* بأنه محاكاةٌ فاشلة ، ولكنه يمثّل محاولةَ الطفل للتعبير بانتظامٍ عن النفي. وهذه هي الافتراضات نفسها التي جاءت لتقود البحث في اكتساب اللغة الثانية أيضاً.

لقد وصفنا باختصار جداً بعض الاتجاهات نحو دراسة اكتساب لغة الطفل. وسوف نتعرّض في الفصول اللاحقة من هذا الكتاب لاتجاهات أخرى ، خاصة الاتجاهات الفطرية innatist approaches (الفصل ٧) والاتجاهات التفاعلية interactionist approaches (الفصل ١٠). ومن الاهتمامات الإضافية لأولئك المهتمين باكتساب اللغة الثانية اكتساب لغة الطفل الثانية ، وهو ما سيكون موضوع القسم الآتي (٤,٣).

(٤,٣) اكتساب اللغة الثانية عند الطفل

Child Second Language Acquisition

لقد ساد الاعتقاد لفترة طويلة بأن اكتساب لغة الطفل الثانية مركزيٌّ وجزءٌ مهمّ في حقل اكتساب اللغة الثانية. وفي الحقيقة، كانت الدراسات اكتساب لغة الطفل الثانية بمثابة قوةٍ دافعةٍ لما يُسمَّى بـ "الفترة الحديثة" لاكتساب اللغة الثانية.

وسنبدأ بملاحظة أن حدود اكتساب لغة الطفل الثانية هي نوعاً ما حدودٌ اعتباطية. فاكتساب لغة الطفل الثانية يُعرَّف بأنه: "اكتسابٌ من أفرادٍ صغارٍ إلى درجة أنهم ما زالوا في نطاق الفترة الحرجة critical period، ومع ذلك فقد تعلموا سلفاً لغةً أولى" (فوستر-كوهين، ١٩٩٩م، ص ص ٧-٨)، أو "اكتسابٌ ناجحٌ للغتين في فترة الطفولة" (ماكلوفلن McLaughlin، ١٩٧٨م ب، ص ٩٩). وما استُثنِيَ من هذا التعريف الأخير هو حدوث اكتساب لغتين (أو أكثر) في وقتٍ واحدٍ في فترة الطفولة. والسؤال حول ما الذي يشكّل الاكتساب الحادث في وقتٍ واحدٍ في مقابل ذلك الذي يحدث بشكل متعاقب ليس سؤالاً سهلاً عند الإجابة عليه. وبالرغم من أن بداية ونهاية فترة اكتساب لغة الطفل الثانية غامضة، إلا أن لبّ العمليّة يمكن أن يحدث بالتأكيد في السنوات بين الخامسة والتاسعة، حيث تكون اللغة الرئيسية قد استقرت وقبل أن يكون هناك أيّ تأثيراتٍ من الفترة الحرجة أو الحساسة sensitive period (انظر الفصل ١٢).

وقد أثيرت هذه النقطة لدى سلينكر وسواين ودوماس (١٩٧٥م) حيث جادلوا بأن فرضية اللغة البينية التي صيغت أصلاً لتفسير اكتساب لغة الراشد الثانية، يمكن أن تمتدّ لتفسّر اكتساب لغة الطفل الثانية الذي لا يحدث متوازياً مع اكتساب اللغة الأولى. فيظهر هنا أن استراتيجيات النقل اللغوي، والتبسيط وتعميم قواعد اللغة الهدف أثّرت في إنتاج اللغة الثانية لدى أطفالٍ بين ٧ و٨ سنوات من العمر في برنامج الهجرة الفرنسي محل الدراسة. وقد كانت الفرضية أن ما أحدث فرقاً جوهرياً بالنسبة للعمليات المعرفية لدى الأطفال محل الدراسة؛ هي الأوضاع التي اكتسبت من خلالها اللغة الثانية.

فاللغة البينية تنجت عن أوضاع معينة حصل فيها *غيابٌ* للمتحدثين الأصليين باللغة الهدف. وعلى هذا، فقد عُدّت نوعية المدخل بالنسبة للمتعلم متغيِّراً مركزيّاً في مُخرَج اللغة الثانية.

فمن خلال هذين السياقين من حضورٍ وغيابٍ للمتحدثين الأصليين باللغة الهدف، زعم مكلوفلن (١٩٧٨م ب) أن ليس هناك نقل لغوي في اكتساب لغة الطفل الثانية إلا إذا عزل الطفل عن المتحدثين باللغة الهدف، وهذا الوضع الأخير هو وضع الهجرة الكلاسيكي. وتتلخّص هذه الفكرة في أنه لو وُجد مع الطفل متحدثون باللغة الهدف، فسيوجد هناك سياقٌ اجتماعيٌ أكبر حيث يلخص الطفل فيه قواعد اللغة الثانية، بحيث تكون اللغة الثانية لغةً أولى ولكن دون حدوث نقل لغوي. وكانت هناك عدة فرضيات مهمة ناقشها مكلوفلن (١٩٧٨م ب، ص ١١٧)، إحداها فرضية الانكفاء regression hypothesis، التي تقول بأن الطفل يستعمل المهارات اللغوية المستعملة في اكتساب اللغة الأولى مع معلومات اللغة الثانية ولكن "عند مستوىً أوليٍّ وبدائيٍّ جداً" (انظر إيرفن- تريب، ١٩٧٤م). وهناك فرضيةٌ أخرى تُسمى فرضية التلخيص recapitulation hypothesis، تنادي بأن الطفل يُلخِّص عملية تعلم المتكلم الأصلي للغة الهدف. ويزعم مكلوفلن بأن هناك دراسات تُفضِّل هذه النظرية (مثلاً: ميلون Milon، ١٩٧٤م؛ رافيم Ravem، ١٩٦٨م، ١٩٧٤م).

وعلى أيّ حال، لاحظ ماكليلن أيضاً ما يمكن أن يعدّ دليلاً مضاداً لهذا. وبإرجاعنا إلى عمل وودي Wode (١٩٧٦م)، أشار إلى أن "الأطفال يستعملون *أحياناً* تراكيب اللغة الأولى ليحلّوا لغز تراكيب اللغة الثانية" (مكلوفلن، ١٩٧٨م ب، ص ١١٧). وبمعنىً آخر، كلما كان الاعتماد على تراكيب اللغة الأولى أكبر في اكتساب لغة الطفل الثانية، كانت المشكلة التركيبية أكبر. أما مكلوفلن فيرى بأن العمليات نفسها تدخل في اكتساب كل اللغات؛ أي أن تعلم اللغة هو تعلم اللغة. وأشار إلى أن ما يدخل في هذا هو عملية وحدوية unitary process. وختم قائلاً:

هناك وَحدة في العملية تميِّز اكتساب كلّ اللغات: سواءً أكانت اللغة الأولى أم الثانية، ولدى كل الأعمار. (مكلوفلن، ١٩٧٨م ب، ص ٢٠٢)

وقد زعم بأن متعلمي كلتا اللغتين الأولى والثانية يستعملون الاستراتيجيات نفسها في تعلُّم اللغة الثانية.

أما القضية العامة التي غالباً ما تُثار للنقاش في الأدبيات العلمية والعادية هي إذا ما كان صحيحاً أن الصغار أفضل في تعلم اللغة الثانية. ولقد انتهى مكلوفلن بأنهم ليسوا كذلك. ففي العموم يكتسب الأطفال الأصوات بشكل أفضل، إلا أن المتعلمين الكبار أفضل في اكتساب نحو اللغة الثانية (انظر أيضاً لونج Long، ١٩٩٠م). وقد عولج السؤال حول الفروقات العمرية في الفصل ١٢.

وسننظر الآن باختصار إلى دراستين مبكرتين في اكتساب لغة الطفل الثانية، أثَّرتا في ما بعدهما من دراسات، وهما: هاكوتا (١٩٧٤م أ، ١٩٧٤م ب) ورافيم (١٩٦٨م، ١٩٧٤م). وللمقارنة بينهما سنركز على دراستهما للتطور اللغوي لصياغة السؤال.

درس هاكوتا (١٩٧٤م ب) طفلة يابانية تتعلم الإنجليزية في الولايات المتحدة. وقد جُمعت البيانات اللغوية على مدى ١١ شهراً بدأت عندما كان عمر الطفلة ٥ سنوات و٤ شهور. وقد كانت البيانات اللغوية مختلطة من صيغ شبيهة باللغة الهدف وأخرى غير شبيهة بها. وفي (٤،٤) مثالٌ من هذه البيانات اللغوية.

(٤،٤) (هاكوتا، ١٩٧٤م ب).

How do you do it?
Do you have coffee?
Do you want this one?
What do you doing, this boy?
What do you do it, this, froggie?
What do you doing?
Do you bought too?
Do you put it?
How do you put it?

فيما يتعلق بصياغة السؤال، تشير البيانات اللغوية الطولية إلى حدوث تقدُّم تدريجيّ، حيث يظهر من الأمثلة الثلاثة الأولى أن هذه الطفلة تفهم صياغة السؤال في الإنجليزية. ولكن كلما تقدمت في تعلم الإنجليزية، يبدو أنها تحمل معها العبارة *do you* على أنها قطعة واحدة، أو لنستخدم عبارة هاكوتا "روتين معدٌّ مسبقاً"، تُنتج أسئلة نحوية وغير نحوية. ويبدو أن *Do you* تعمل على أنها قطعة واحدة مع صِيَغ كلا الزمنين الحاضر والماضي (غير المنتظم)، ويستمر ذلك إلى فترةٍ أقصاها الشهر الثامن من بداية جمع البيانات اللغوية. وفي الشهر السادس إلى الثامن تقريباً، تظهر*did* في البيانات اللغوية: *Did you call?* و *Did everybody saw...?*. ويبدو أن هذه الطفلة عموماً تتبع تقدماً معيناً حيث تُدخل صيغ السؤال (*why, where, when*) في نظامها بشكلٍ مختلف. فيبدو أن البيانات اللغوية تُقدِّم صيغاً خاصة في اللغة البينية، ولكنها لا تظهر أي تقدم تدريجيّ نحو اكتساب الصيغ الإنجليزية.

أما في الدراسة الأخرى، فقد تابع رافيم (١٩٦٨م، ١٩٧٤م) طفلاً نرويجياً يتعلم الإنجليزية في المملكة المتحدة. وقد جُمعت البيانات اللغوية كل ٣-٤ أسابيع على مدى أربعة شهور، بدأت عندما كان عمر الطفل ست سنوات وستة شهور. وكما في دراسة هاكوتا، تضمَّنت البيانات اللغوية صيغاً شبيهة باللغة الهدف وأخرى غير شبيهة بها. وفي (٤,٥) أمثلةٌ منها.

(٤,٥) (رافيم، ١٩٦٨م، ١٩٧٤م)

What you reading to-yesterday?
What they doing?
Like you ice cream?
Like you me not, Reidun?

What d'you do to-yesterday?
What d'you did to-yesterday?
When d'you went there?
What you did in Rothbury?

يبدو أن هذا الطفل ومنذ وقتٍ مبكر، يصوغ الأسئلة مستعملاً ترتيب الكلمات في الجملة الخبرية: *you reading, she (is) doing*. فالقلب inversion، كما هو متوقعٌ من

نحو كلتا اللغتين الأصلية (النرويجية) والهدف (الإنجليزية)، لم يستعمل. وبالرغم من ذلك فإن الصورة لم تكتمل بعد، إذ يبدو أن القلب يحدث في أسئلة نعم/لا. ولكن، وفي آخر الأمر، اكتُسِب النموذج الصحيح من القلب.

وبمقارنة الدراستين في هذه المنطقة من صياغة السؤال، نجد أنه في مراحل مبكرة لم يبدُ أن كلا الطفلين استعملا استراتيجية النقل اللغوي المباشَر مع أسئلة-*wh*. أيّ أننا لا نرى في لغة الأسئلة البينية لليابانية- الإنجليزية صيغاً مثل *That, what is...? You, how like...?* التي تعكس النموذج الياباني. كما أننا لم نر أيضاً في لغة الأسئلة البينية للنرويجية- الإنجليزية صيغاً مثل *What reading you? What doing she now?* التي تعكس النموذج النرويجي. أما في أسئلة نعم/لا، فيبدو أن القلب يحدث مبكراً. وبناءً على هذا، يبدو أنه لا يوجد نموذج منتظم في اكتساب صياغة السؤال. ففي حال الطفل الياباني، يظهر الاستعمال الصحيح للفعل المساعد مع بعض كلمات- *wh* قبل بعضها الآخر. أما في حال الطفل النرويجي، فيحدث القلب مع بعض الأسئلة (نعم/لا)، ولكن ليس مع بعضها الآخر (أسئلة-*wh*). وفيما يتعلق باكتساب الفعل المساعد *do*، نرى تغيُّراً لدى الطفل الياباني من صيغ صحيحة إلى صيغ غير صحيحة ثم إلى صيغ صحيحة مرةً أخرى. وسوف نعود إلى مفهوم التغيُّر من الصحيح إلى الخطأ إلى الصحيح في الفصل ٨ في نقاشنا لطريقة الشكل-U في التعلُّم.

(٤,٤) دراسات ترتيب المورفيم في لغة الطفل الثانية

Child Second Language Morpheme Order Studies

ناقشنا في القسم (٤,١,٥) دراسات ترتيب المورفيم التي قام بها براون (١٩٧٣م) في سياق اكتساب لغة الطفل. وقد أصبحت هذه الدراسات نوعاً ما حجر الزاوية للأعمال المبكرة في اكتساب اللغة الثانية.

وكما لاحظنا في الفصل ٣، تركّز العمل تقليدياً في منطقة النقل اللغوي على جوانب اكتساب اللغة الثانية السلوكية. وفي بداية السبعينات من القرن الماضي، أسهمت سلسلةٌ من الدراسات، سُمّيت دراسات ترتيب المورفيم، في تطوُّر حقل اكتساب اللغة الثانية إسهاماً كبيراً. وقد اعتمدت هذه الدراسات كثيراً على الفكرة التي جاء بها دولي وبرت (١٩٧٤م أ، ١٩٧٤م ب، ١٩٧٥م)، ومفادها أن اكتساب لغة الطفل الثانية مشابهةٌ لاكتساب لغة الطفل الأولى، حيث عُرف هذا بنظرية ل١=ل٢.

وبعد هجوم تشومسكي على أعمال سكينر Skinner في السلوكية في ١٩٥٩م، أصبح واضحاً أن الموقف السلوكي المتعلق بتعلُّم اللغة (سواءٌ أكانت الأولى أم الثانية) لم يعد بالإمكان الدفاع عنه. فكان من الضروري أن يُنظر إلى المتعلم على أنه مشاركٌ فعّال في العملية التعليمية، وعلى أنه مبدعٌ للغة أيضاً. وبالنسبة لاكتساب اللغة الثانية، استوجبت تلك النظرة إسقاطَ قيود النقل اللغوي. ومعنى ذلك: بسبب ارتباط النقل بقوة بالفكرة السلوكية، استوجب الجدلُ حول أن تعلم اللغة الثانية ليس نشاطاً معتمداً على النظرية السلوكية؛ إثباتَ أن النقل ليس عاملاً رئيسيًّا، أو حتى مهمًّا، في محاولات تفسير تعلُّم اللغة الثانية.

ولتفنيد مفهوم النقل أجريت دراساتٌ مختلفة لإظهار نسبة الأخطاء التي تُعزى إلى اللغة الأصلية (ولكن ينبغي ملاحظة أن الأخطاء القائمة على اللغة الأصلية في ذلك الوقت كانت تُفهم على أنها مساويةٌ للترجمة)، في مقابل تلك التي تُعزى إلى بعض التنوعات الدقيقة في مصادر الخطأ، وهي التي وُصفت في الفصل ٣. فمثلاً زعم جورج George (١٩٧٢م) أن ثلث الأخطاء في المادة اللغوية الخاصة به سببها اللغة الأصلية، في حين زعم دولي وبرت (١٩٧٥م) أن أقل من ٥٪ من الأخطاء في بياناتهم اللغوية سببه اللغة الأصلية. ويبدو، على أي حال، أن هذه التفسيرات الكمية للنقل اللغوي أقلّ أهمية من تلك التي سوف نختبرها لاحقاً في الفصل ٥، والتي تحاول أن

تفهم أيُّ الجوانب في الظاهرة اللغوية قابلةٌ للنقل وأيُّها ليس كذلك، كما أدرك ذلك ريتشاردز Richards وسامبسون Sampson (١٩٧٤م):

> سيكون من الصعب أن نُقيِّم بدقةٍ مقدار الإسهام الذي يلعبه التدخل اللغوي المنتظم في هذا الوقت... فهناك عددٌ من العوامل تتداخل في نظام المتعلم التقريبيّ. وحتى يكون دور بعض هذه العوامل مفهوماً بوضوح أكثر، فإنه ليس من الممكن أن نُقيِّم مقدار التدخل المنتظم بالنظر إلى التدخل اللغوي وحده.

وقد تطرقنا في الفصل ٣ إلى الانتقادات التي وُجِّهت إلى التحليل التقابلي، حيث كان كثيرٌ منها تطبيقيًا (أيْ: تنبُّؤاتٌ غيرُ دقيقة)، غير أنّ أكثر التحديات التي واجهت فرضية التحليل التقابلي كانت تحدّياتٍ نظرية. وكما قُرِّر سابقاً فإن دراسات ترتيب المورفيم كانت ردة فعلٍ للأعمال المبكرة التي أيّدت اتجاه النقل (ومن ثمّ الاتجاه السلوكي) في دراسة كيفية تعلُّم اللغات الثانية. وبالنظر إلى السؤال من وجهة نظرٍ عقلية، طوّر دولي وبرت (١٩٧٤م أ، ص ٣٧) ما سمَّوه البناء الخلّاق creative construction، والذي يُقصد به:

> العملية التي يعيد فيها الأطفال تركيب القوانين للكلام الذي يسمعونه. وهي عمليةٌ مُوَجهةٌ من الميكانيكيات الكونية الفطرية التي تجعلهم يصوغون أنواعاً معينة من الفرضيات من نظام اللغة المكتسب، حتى ينتفي التضادُ بين اللغة التي يتعرضون لها واللغة التي ينتجونها.

فهذه النظرة، بالتالي، تركِّز على استراتيجيات اللغة الثانية الشائعة لدى كل الأطفال بغضّ النظر عن لغتهم الأصلية. والمهم هنا هو التأكيد على مركزية العمليات العقلية والنزعة الطبيعية للغة الموجودة لدى كل البشر. وبالنظر إلى أن الفطرية هي لبُّ الاكتساب، يُفترض في الأطفال أيضاً أنهم يعيدون تركيب اللغات الثانية بطرق متشابهة بغضّ النظر عن لغتهم الأصلية أو اللغة المكتسبة، بمعنى أن العمليات الداخلة في الاكتساب يُفترض أنها واحدة. ولأن هدف البحث التقليدي في البناء الخلّاق أن يُثبت هذه الفرضيات، كان البحث في اكتساب لغة الطفل مهمًا لأن الموقف اللاسلوكي في اكتساب اللغة الأولى لم يكن موضع شكٍّ أو مساءلة.

وقد ظهرت دراسات ترتيب المورفيم لكي تثبت هذه الفرضيات. وكما ناقشنا في القسم (٤،١،٥)، اعتمدت دراسات ترتيب المورفيم على أعمال ظهرت أولاً في اكتساب لغة الطفل لبراون (١٩٧٣م). وكانت دراسة دولي وبرت (١٩٧٤م أ) أول دراسةٍ تُطبِّق ما وجده براون على اكتساب لغة الطفل الثانية. إذ افترضا أنهما سيحصلان على نماذج متشابهة من التطوُّر بين اكتساب لغة الطفل الأولى واكتساب لغة الطفل الثانية. وهذه النتائج ربما ستوحي بالتشابه في العمليات بين تعلُّم ل١ ول٢. وسيكون أكثرَ أهميةً لو وُجدت نماذج متشابهة من التطوُّر بين مجموعتين من الأطفال بخلفيات لغوية مختلفة، فقد نستطيع أن نستنتج أن دور العوامل التطورية، وليس عوامل اللغة الأصلية، هو الأهمّ، وأن الميكانيكيات الخاصة باكتساب اللغة الثانية هي التي يجب تكون موضع الاهتمام منذ البداية.

جاءت بيانات دولي وبرت اللغوية من النتائج المستخلصة من ٦٠ طفلاً إسبانياً و٥٥ طفلاً صينياً دخلوا اختباراً نموذجياً في الإنجليزية بصفتها لغةً ثانية، وهو معروف باسم قياس النحو ثنائي اللغة Bilingual Syntax Measure (BSM). ويتكون هذا القياس من سبع صورٍ ملونة يُسأل الأطفال عنها أسئلةً صُمِّمت لاستخلاص إجاباتٍ تتضمّن المورفيمات النحوية الإنجليزية الموضحة في الجدول رقم(٤،٣). (انظر الشكل رقم ٤،٤ مثالاً من اختبار قياس النحو ثنائي اللغة).

وباستعمال الصورة في الشكل رقم(٤،٤)، يُطلب من المختبِر أن "يشير إلى *الطيور الصغيرة*" وهو يسأل "ما هذه؟". وإجابة المشترك *birds* ينبغي أن تُظهر استعمالاً صحيحاً للجمع /s/ . ويُطلب من المختبِر أيضاً أن "يشير إلى *الرجل السمين*" وهو يسأل "لماذا هو سمين هكذا؟"، مع إجابة المشترك المتضمنة صيغة الغائب المفرد للفعل *eat*.

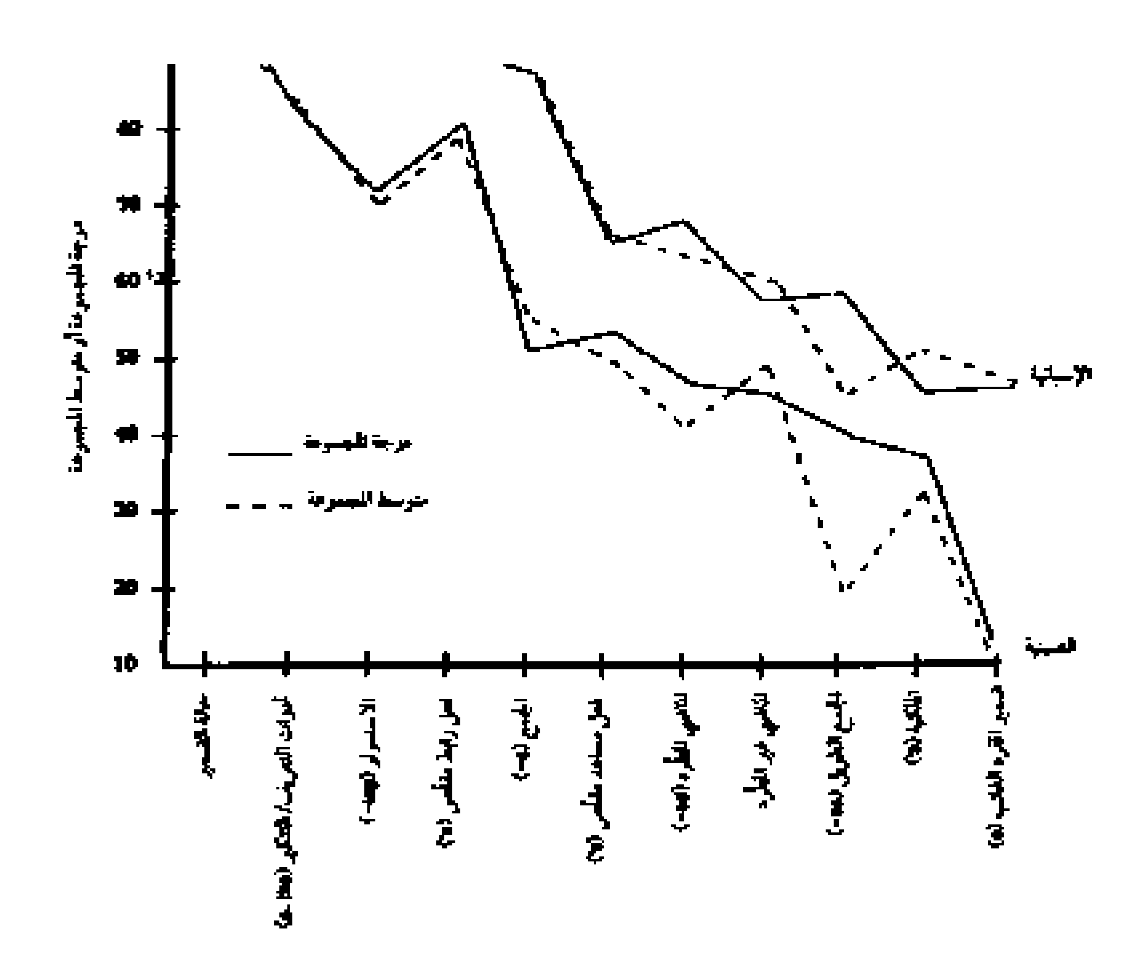
الجدول رقم(٣,٤). مناطق البحث من اختبار قياس النحو لدى ثنائي اللغة.

حال الضمير	He doesn't like him.
أداة التعريف/التنكير	In the fat guy's house
صيغة المفرد من to be (فعل رابط)	He's fat.
-ing	He's mopping.
الجمع	windows, houses
فعل مساعد مفرد	She's dancing.
ماضي- منتظم	He closed it.
ماضي- غير منتظم	He stole it.
الملكية	the king's
الغائب المفرد	He eats too much.



الشكل رقم(٤,٤). مثال من اختبار قياس النحو لثنائي اللغة. (من اختبار قياس النحو لثنائي اللغة. حقوق الطبع © ١٩٧٣م لـــ Harcourt, Inc. وقد أعيد طبعه بإذن. كل الحقوق محفوظة).

وقـد حـدّد الباحثـان جميـع الأمثلـة حيـث تتطلـب الإنجليزيـة كـلا مـن هـذه المورفيمات، ثم عيّنا درجة الدقة لكل طفل بناءً على نسبة العدد الصحيح/المطلوب في الإنجليزية. وقد أظهرت نتائجهم عموماً نموذجاً متشابهاً من التطور بين المجموعتين من الأطفال (الإسبان والصينين)، كما يلاحظ في الشكل رقم(٤,٥).



الشكل رقم(٤,٥). مقارنة نتائج اللغة الثانية بين طريقتين: درجة المجموعة ومتوسـط المجموعة. (المصدر: من

"Natural sequences in child second language acquisition" by H. Dulay and M. Burt, 1974, *Language Learning*, 24, pp. 37-53 by Research Club in Language Learning). طُبع بإذن

سنتطرق في الفصل ٧ إلى الاتجاهات الفطرية في اكتساب اللغة الثانية. وتتمثّل القضية الأساسية عموماً في الحدّ الذي تقيّد فيه المبادئُ العالمية اكتسابَ اللغة (سواءً

أكانت الأولى أم الثانية). وقد ذكرت لاكشمانان (١٩٩٥م) النقطة المهمة هنا، والتي تتمثل في أننا نستطيع خلال البحث في اكتساب لغة الطفل الثانية (في مقابل اكتساب لغة الراشد الثانية) أن نحصل على صورة أفضل للعوامل البيولوجية الداخلة في اكتساب اللغة الثانية. فمثلاً سيكون من المهم أن نجد، كما زعمت لاكشمانان، أن اكتساب لغة الطفل الثانية مقيّدٌ بالمبادئ العالمية، وأنه لا يمكن استبعاد النقل اللغوي في الوقت نفسه. وهذا يوحي بأن تلك المبادئ متاحةٌ لبعض الوقت في الأقل بعد اكتساب اللغة الأولى. وكما ذكرنا سابقاً فإن هذه القضايا سوف نعود إليها في الفصل ٧. وبالرغم من مركزية اكتساب لغة الطفل الأولى هنا، هناك تغايرٌ في الدراسات في هذه المنطقة، ونقصٌ في الأعمال النظرية التفصيلية؛ وقد لاحظ هذا العامل الأخير فوستر- كوهين (١٩٩٩م) الذي أشار إلى أن اكتساب لغة الطفل الثانية هي منطقة تحتاج إلى بحثٍ أوسع، وهي مفتوحة للبحث على جبهات كثيرة.

(٤,٥) خاتمة Conclusion

لقد ناقشنا في هذا الفصل اكتساب اللغة الأولى متنقلين خلال مراحل عديدة: من البأبأة إلى إبداع الكلمات إلى تطوّر النحو المعقّد. وتطرقنا إلى اكتساب لغة الطفل الثانية ودور النقل اللغوي. كما بدأنا النقاش حول اكتساب المورفيمات. وسنبدأ في الفصل ٥ النقاش حول النقل اللغوي بتركيزنا على اكتساب المورفيمات، وهي منطقةٌ من البحث كانت مركزيّةً في تطوّر فهمنا للنقل نفسه.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Language acquisition. Paul Fletcher & Michael Garman (Eds.). Cambridge University Press (1986).

The handbook of child language. Paul Fletcher & Brian MacWhinney (Eds.). Blackwell (1995).

The communicative competence of young children. Susan H. Foster. Longman (1990).

An introduction to child language development. Susan Foster-Cohen. Longman (1999).

Second-language acquisition in childhood. Barry McLaughlin. Lawrence Erlbaum Associates (1978).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

١ – ارسم شيئاً أو حيواناً بلا معنى، ثم أخبر طفلاً صغيراً أن ذلك "Wug" "وَج". أرِ الطفل بعد ذلك صورةً تحتوي اثنين من هذه الأشياء، ثم قل له: "هناك الآن اثنان من ــــــ". جرّب هذا مع أطفالٍ من أعمارٍ مختلفة بدءاً بأطفالٍ من مرحلة الكلمتين في اكتساب اللغة الأصلية. في أيّ عمرٍ يضيفون علامة الجمع المنتظم في الإنجليزية؟ ماذا يمكن أن تستنتج حول قدرة الأطفال في تعميم الصيغة الصرفيّة؟

٢ – جرِّب الآن النشاط في القضية ١ مع أطفالٍ من خلفيّاتٍ مختلفة في اللغة الأولى ممن يتعلمون الإنجليزية هل النموذجان متشابهان؟ نوِّع أعمار الأطفال، ثم حدِّد العمر الذي يبدأ فيه الأطفال الذين يتعلمون الإنجليزية في اكتساب الجمع المنتظم فيها.

٣– فيما يلي معلوماتٌ لغوية من طفلةٍ يابانيّة تتعلم الإنجليزية في بيئةٍ إنجليزية (هاكوتا، ١٩٧٤م أ). وقد بدأت تعلم الإنجليزية في عمر ٤ : ٥. وقد صاغت، في شهرها الأول من الإقامة في بلدٍ إنجليزيّ اللغة، أسئلةً موضّحةً في الأمثلة الآتية:

Do you know?
How do you do it?
Do you have coffee?
Do you want this one?

بناءً على هذه المعلومات اللغوية، ما النتائج التي يمكن أن تصل إليها فيما يتعلق بقدرتها على صياغة الأسئلة في الإنجليزية؟

وخلال شهرها الثاني من الإقامة، تكلمت الطفلة نفسها بالأسئلة الآتية:

What do you doing, this boy? [=What is this boy doing?]
What do you it, this froggie? [=What is this froggie doing?]
What do you doing? [=What are you doing?]
What do you drinking, her? [=What is she drinking?]

في ضوء هذه المعلومات اللغوية، ما نوع التعميم، في اعتقادك، الذي كوّنته هذه الطفلة حول صياغة الأسئلة في الإنجليزية؟ وما التطبيقات التي يمكن أن تستخرجها من المعلومات اللغوية للشهر ٢ بما يتعلق بأدائها في الشهر ١؟

ثم ما النتائج العامّة التي يمكن أن تستخلصها من هـذه المعلومات اللغوية بما يتعلق بالأداء الصحيح في اللغة الثانية وعلاقته بالتعميم الصحيح لقوانين اللغة الثانية؟

٤ – المعلومات الآتية من طفلةٍ (متكلمةٍ أصليّة بالإسبانية البورتوريكيّة) تتعلم الإنجليزية. ولقد تعرّضت أولاً للإنجليزية عند عمر ٤ : ٥. وتبدأ العيّنات المقدّمة هنا عند عمر ٤ : ٦ أشهر (العيّنة ١)، حيث جُمعت في فتراتٍ متفرّقة يفصل بين كلّ عيّنةٍ وأخرى أسبوعان (من العيّنة ١ وحتى العيّنة ٣). (لاكشمانان، ١٩٩٣م/١٩٩٤م).

كلام المتعلّم	الحاشية/التعليق الإنجليزي	رقم العيّنة
Carolina is for English and Espanol.	Carolina speaks English and Spanish.	١
Ah ... for the baby.	In response to: *What are you doing?*	١
For hello.	Say hello.	١
For the lamp.	In response to: *What did* I do? Said while turning the light off and on.	١
For you. Or for money.	In response to: *What do you hear?*	٢
For the head the little girl.	In response to: *What's cookie monster going to do?*	٣
I going for, for little chair.	I'm going to get a little chair.	٣
For /pain/ [Spanish for comb].	In response to: *What are you doing to the doll?*	٣
This is the boy for the cookies.	Describing picture of boy eating cookies.	٢
This is the girl for (shakes her hands) tamboron.	Describing picture of girl playing the tambourine.	٢
This is the girl for the baby.	Describing picture of girl giving a baby / doll a bottle.	٢
This is the girl and the boy for panderetta.	Describing a picture of a tambourine.	٢
This is the boy for the milk.	Describing a picture of a boy pouring milk into a glass.	٢
This is the girl for the cookie.	NS asks: *What at is she doing with it?* Child pantomimes eating the cookie.	٢
This is the boy for beans (= beads).	Describing picture of a boy stringing beads.	٢
This is the girl and the boy for the blocks.	NS asks: *What are they making?* Child responds: *For the house, for this house.*	٢
This is the girl for the bot.	Describing picture of a girl putting on her boots.	٢
This is the girl for the sweater.	Describing picture of a girl putting on her sweater.	٢
For the shoes. This girl is the shoes.	Describing picture of a girl putting on her shoes.	٢

تأمل المعلومات اللغوية المقدّمة: ما العنصر المعجميّ الغائب بانتظام عن كلام هذه الطفلة المبكّر باللغة الثانية؟

عادةً ما تتضمّن *for* معنى الفائدة (أيّ لفائدة شخص ما، كما في *I am doing this for you* أنا *أفعل هذا لأجلك*). ركّز على حرف الجرّ *for* في كلام هذا الطفل. هل تعتقد أن *for* قد استعملت بمعنى الإفادة؟ أو، هل تبدو *for* فارغةً دلالياً (لاحظ أن هناك كلماتٍ فارغةً دلاليًا في الإنجليزية، مثل *it* كما في *It's raining* هي تمطر أو *It's a beautiful day* هو يوم جميل). برِّر إجابتك. ماذا تبدو لك وظيفة *for* في اللغة الإنجليزية الثانية لهذه الطفلة؟

عادةً ما يضع الأطفال الإنجليز أحاديّو اللغة، قبل عمر ٢٤ شهراً، اسمين معاً، كما في *Kendall shower* *دشّ كندال* (أيّ كندال يأخذ دشّا). في ضوء هذه المعلومات، ماذا تعني لك المعلومات اللغوية السابقة حول التشابهات والاختلافات بين اكتساب لغة الطفل الأولى ولغة الطفل الثانية؟

٥- لقد عالج هذا الفصل (والفصل ٣ كذلك) تحديّاتٍ متعدّدة حول فرضية التحليل التقابلي. ويتعلق أحد هذه التحديات بمفهوم التعلّم من خلال المحاكاة. قيّم النقاش المتعلق بالأمثلة (٤،١ – ٤،٣) حول الأم التي تصوغ الصيغة الصحيحة للطفل. تأمل محاولاتك الخاصة عند تعلّم لغة ثانية مع إشارةٍ خاصة للمحاكاة. في أيّ الظروف تعتقد أن مثل هذه الاستراتيجيات مفيدة؟ وفي أيّ الظروف تعتقد أنها غير مفيدة؟

٦- حدث الحوار الآتي بين متكلم أصليّ بالإنجليزية يتعلم الألمانية، عمره ٧ سنوات، ومتكلم أصليّ بالألمانية:

F: Wollen wir zu Julie gehen? = Shall we go to Julie's?

هل نذهب إلى جولي؟

G: Nein = No.

لا.

F: Warum nicht? = Why not?

لم لا؟

G: Warum die ist nicht hier – Why she is not here.

لم ليست هنا.   [because she is not here. = لأنها ليست هنا .]

في الألمانية القياسيّة، كما في الإنجليزية، هناك كلمات منفصلة تقابل الكلمات *لِمَ* و*لأنّ*. ما التفسير الذي يمكن أن تقدّمه لاستعمال هذا الطفل كلمة ***warum*** في كلا المثالين؟ وفي لغاتٍ مثل الإسبانية والإيطالية، تُستعمل الكلمات نفسها (*por que* في الإسبانية و*perch'e* في الإيطالية) لكلٍّ من *لِمَ* و*لأنّ*. هل يغيِّر هذا إجابتَك؟ لو كان هذا المثال بين متكلم أصلي بالإسبانية ومتكلم أصلي بالألمانية، ماذا يمكن أن تكون إجابتك بما يتعلق بمصدر الخطأ؟ ثم ما النتائج العامة التي يمكن أن تضعها حول إجراء أبحاثٍ تتضمّن تحديد مصدرٍ لصيغةٍ معينة في اللغة البينية؟ هل من المعقول أن تُقدِّم تفسيراً قائماً على النقل في حالة واحدة، ولكن ليس في حالةٍ أخرى؟ ما المعلومات الإضافية التي يمكن أن تحتاجها لتحديد مصدر صيغ اللغة البينية؟

٧- يشير لاصقٌ على سكّين مصنوعةٍ في كوريا إلى: "Keep out of children" "احفظ بعيداً عن الأطفال". ماذا يقصدُ فعلياً بهذا؟ ما مصدر المشكلة في اعتقادك؟

الفصل الخامس

رؤى حديثة في دور اللغات المكتسبة سابقاً

RECENT PERSPECTIVES ON THE ROLE OF PREVIOUSLY KNOWN LANGUAGES

(٥,١) دراسات ترتيب المورفيمات

Morpheme Order Studies

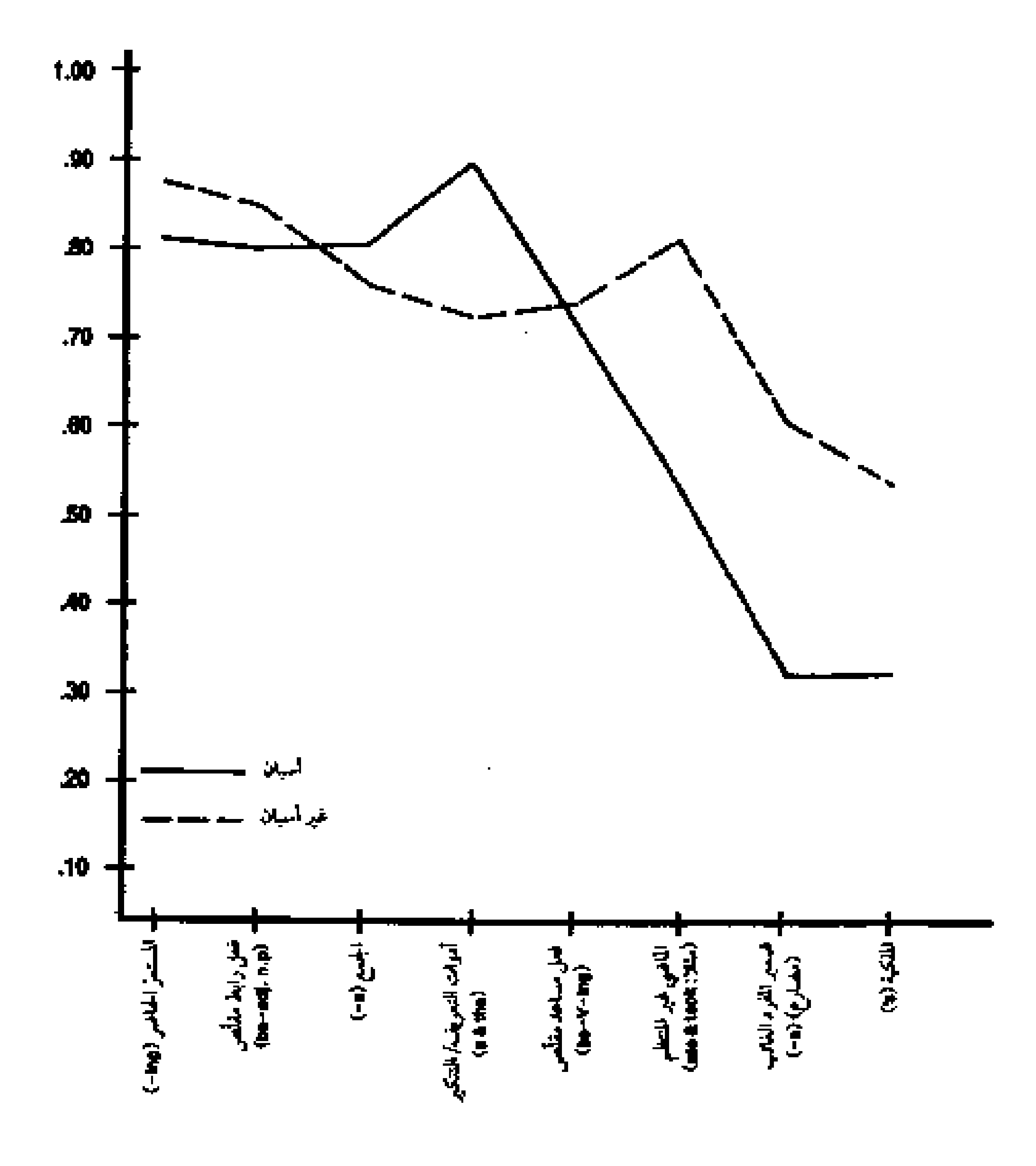
سنتناول في هذا الفصل المعالجات الحديثة لدور اللغة الأصلية، حيث نتطرق أولاً إلى دراسات ترتيب المورفيمات ثم إلى ردة الفعل على الكمّ الهائل من الأبحاث الذي أجريَ في هذا الميدان. وقد ناقشنا في الفصل ٤ أبحاث دولي وبرت (١٩٧٣م، ١٩٧٤م أ، ١٩٧٤م ب، ١٩٧٥م) على أطفالٍ قبل البلوغ، وهي التي أثبتت أهميتها في تأثيرها على انتقال التركيز من النظرة السلوكية حول تعلُّم اللغة إلى نظرة في اكتساب اللغة الثانية تستند إلى العمليات العقلية أكثر من غيرها. إلا أنه لم يكن واضحاً إذا ما كانت النتائج نفسها تنطبق على اكتساب البالغين للغة الثانية. وقد قام بايلي Bailey ومادن Madden وكراشن Krashen (١٩٧٤م) بدراسةٍ قيمة للبحث في هذه القضية بالتحديد. وكما في دراسة دولي وبرت، كانت هناك مجموعتان من المتعلمين: ضمت المجموعة الأولى ٣٣ متكلماً أصلياً بالإسبانية، وأما المجموعة الثانية، وهم مجموعة غير الإسبان، فضمّت ٤٠ متكلماً أصلياً من لغاتٍ متنوعة

(اليونانية ، الفارسية ، التركية ، اليابانية ، الصينية ، التايلندية ، الأفغانية [البشتو] ، العبرية ، العربية ، الفيتنامية). وقد قُدِّم اختبار قياس النحو ثنائي اللغة لهؤلاء البالغين الثلاثة والسبعين ، حيث أظهرت النتائج توافقاً مع نتائج دراسات دولي وبرت (الشكل رقم١ ,٥). كما أظهرت مجموعتنا البالغين نتائج مشابهة كما يُرى في الشكل رقم(٢ ,٥).



الشكل رقم(١ ,٥). الدقة النسبية لدى متعلمين بالغين للغة الثانية.

(المصدر: من
"Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?" by N. Bailey, C. Madden, & S. Krashen, 1974, *Language Learning*, 24, pp. 235-243 by Research Club in Language Learning. طُبع بإذن)



الشكل رقم(٢,٥). مقارنة بين بالغين إسبان وغير إسبان: الدقة النسبية لثماني وظائف.

(المصدر: من
"Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?" by N. Bailey, C. Madden, & S. Krashen, 1974, Language Learning, 24, pp. 235-243 by Research Club in Language Learning. طُبع بإذن)

وعلى هذا يبدو أن هناك دليلاً على عدم أهمية تأثير اللغة الأصلية. وكانت المصداقية، في هذه الحال، من نصيب الموقف العقلي المُجسَّد في فرضية البناء الخلّاق لدولي وبرت. وبناءً على هذه الدراسات كان هناك ما يبرر افتراض "ترتيبٍ طبيعيٍ" لاكتساب المورفيمات الإنجليزية.

وبينما أوحت دراسات ترتيب المورفيمات بوجود ترتيبٍ ثابتٍ إلى حدٍ ما، رغم مرونته الكبيرة (انظر كراشن، ١٩٧٧م لمراجعة هذه الدراسات)، كان هناك دليلٌ، حتى في هذه الدراسات، على دورٍ ما تلعبه اللغة الأصلية. فعلى سبيل المثال، وجد لارسن– فريمان Larsen-Freeman (١٩٧٥م أ، ١٩٧٥م ب) أن المتكلمين الأصليين باليابانية (وهي لغةٌ ليس فيها نظام لأدوات التعريف/التنكير) الذين يتمملون الإنجليزية حققوا درجاتٍ أقلّ في اختبارات الدقّة في استعمال أدوات التعريف/التنكير الإنجليزية من المجموعات الأخرى. وقد وجد هاكوتا (١٩٧٤م أ) ترتيباً مختلفاً لاكتساب المورفيمات لدى طفلٍ يابانيّ يتعلم الإنجليزية.

ولم تكن دراسات ترتيب المورفيمات خِلْواً من المشكلات حيث كان بعضها متقناً، وكان بعضها الآخر أقلّ إتقاناً. وسنذكر فيما يأتي بعض التحديات الشائعة لهذا النوع من الأبحاث.

أولاً، ربما تكون النتائج المستخلصة من اختبار قياس النحو ثنائي اللغة زائفة. أيّ ربما كان الاختبار نفسه يُوجّه النتائج، إذ وُجد أن كلّ مجموعة من المتعلمين جلست لهذا الاختبار، أظهرت نتائج متشابهة. ومن أكثر الدراسات التي ناقشت هذه المشكلة دراسةٌ تفصيلية لبورتر Porter (١٩٧٧م)، حيث قدّم اختبار قياس النحو ثنائي اللغة لأطفالٍ ينطقون بالإنجليزية بين الثانية والرابعة من العمر، مستعملاً أسلوب تسجيل الدرجات نفسه الذي نراه في إحدى الدراسات المبكرة لدولي وبرت (١٩٧٣م). وكان ترتيب الاكتساب أقربَ إلى ترتيب اللغة الثانية منه إلى ترتيب اللغة الأولى، مما يوحي

بأن النتائج كانت من صنع اختبار القياس أكثر من كونها انعكاساً لترتيب الاكتساب الحقيقيّ. ولكن ربما يكون هذا النقد غير مبرَّر، إذ هناك دليلان مهمّان في هذا السياق:

١- سنجد، عند الفحص الدقيق، واعتماداً على دقة "الحساب"، أن هناك في الواقع اختلافاً بسيطاً بين النتائج المستخلصة من بورتر ونتائج دراسات اللغة الأولى (وبالأخص دراسة دو فالييه de Villiers ودو فالييه de Villiers، ١٩٧٣م).

٢- هناك دراسات أخرى حول اللغة الثانية، لم تستعمل اختبار قياس النحو ثنائي اللغة أداةً في استخلاص البيانات اللغوية، أعطت نتائج مشابهة لتلك المستخلصة من استعمال الأداة نفسها (انظر أندرسن Andersen، ١٩٧٦م؛ كراشن، وباتلر Butler، وبرينبوم Birnbaum، وروبرتسون Robertson، ١٩٧٨م؛ كراشن وآخرون، ١٩٧٧م؛ لارسن- فريمان، ١٩٧٥م أ، ١٩٧٦م؛ ماكينو Makino، ١٩٧٩م).

أما النقد الثاني فيتعلق بدراسة بايلي ومادن وكراشن (١٩٧٤م) خاصةً. فقد شملت مجموعة غير الإسبان في هذه الدراسة متعلمين ناطقين بعدد كبير من اللغات الأولى، بحيث مهما سبّبت اللغة الأولى من اختلافات، فإنها ستختفي بسبب التباين الكبير في هذه المجموعة. فبعض اللغات مثلاً تحتوي على أنظمة أدوات التعريف/التنكير بعكس بعضها الآخر، ولبعضها نظامٌ صرفيٌّ غنيٌّ على عكس بعضها الآخر.

وفيما يتعلق بالمورفيمات نفسها، فقد صُنِّفت المورفيمات المختلفة المعاني معاً. فمثلا من الأفضل أن يُنظر إلى نظام أدوات التعريف/التنكير الإنجليزي من وجهة نظر الاكتساب على أنه يحتوي مورفيمات منفصلة (أداة التنكير *a*، وأداة التعريف *the*، ودون أداوت التعريف/التنكير: ويُرمز لهذه عادةً بالصفر). وقد نوقش هذا في الفصل ٣ في معرض الحديث عن البيانات اللغوية من دوشكوفا (١٩٨٣م). وبالمثل، فقد أظهر أندرسن (١٩٧٧م) سلوكياتٍ مختلفة لمتعلمي اللغة الثانية فيما يتعلق بأدوات

التعريف/التنكير الإنجليزية المختلفة، مما يشير إلى خطأ تصنيف هذه المورفيمات في تركيب نحويٍ واحد.

وهناك نقد أكثر خطورةً يتعلّق بمنهج البحث ذاته: هل يعكس ترتيبُ الدقة النحوية سلاسلَ تطوُّرية؟ وكما أشرنا في الفصلين ٣ و٤، فإن إنتاج صيغ صحيحة لا يعني دائماً اكتساب قواعد التراكيب الصحيحة. وزيادةً على ذلك، فإن التركيز على إذا ما كان أحد المتعلمين يستعمل صيغةً في سياقها الإلزامي في اللغة الإنجليزية أم لا يستعملها يجعلنا نُهمل تلك السياقات التي لا توجب استعمال تلك الصيغة في الإنجليزية، لكن المتعلم يستعملها فيها. أيّ أن صورة استعمال المتعلم صيغةً معينة لا تؤخذ في الحسبان بكاملها، أي أن المفقود في تلك الصورة هو تلك الأمثلة حيث يعمِّم المتعلمون صيغةً ويستخدمونها في سياقٍ غير مناسب. وقد قدّم كلٌّ من واجنر-جوف Wagner-Gough وهاتش Hatch (١٩٧٥م) مثالاً على ذلك في نقاشهما لكلٍّ من الصيغة form والوظيفة function في العناصر اللغوية في اكتساب اللغة الثانية. وقد جاءت المعلومات اللغوية التي حلّلاها من طفل إيراني في الخامسة من عمره، كان قد تعلّم صيغة *ing* - قبل أن يتعلم المورفيمات النحوية الأخرى، شأنه في ذلك شأن غيره من الأطفال. وفي الحقيقة فقد أظهر كلامه استعمالاً واسعاً لهذه الصيغة. إلا أن الحضور المجرد لصيغة *ing*- لم يعكس اكتساب تلك الصيغة، حيث استعمل الطفل صيغة الاستمرار *ing*- في السياقات المناسبة وغير المناسبة أيضاً. فاستعملها عندما أراد أن يُعبِّر عن:

المقاصد الحالية immediate intentions

I my coming. I go my mother.
(= I'm going to come to you. I'm going to ask my mother.)
(= سوف أحضر عندك. سوف أسأل أمي.)

المستقبل البعيد distant future

I don't know Fred a my going, no go. I don't know coming go.
(= I don't know if Fred is going or not. I don't know if he's coming or going.)

(= لا أعرف إذا كان فِردْ سيذهب أم لا. لا أعرف إذا كان سيأتي أم سيذهب.)

الحوادث الماضية past event

[(١)] I'm find it. Bobbie found one to me.

(= I found it. Bobbie found it for me.)

(= وجدتها. وجدها بوبي من أجلي.)

حال العملية process-state

Msty, msty go in there. Hey Judy, Msty going in there.
(= Msty is going in there. Hey Judy, Msty is going in there.)

(= ميستي ذاهبٌ إلى هناك. مرحباً جودي، ميستي ذاهبٌ إلى هناك.)

الطلبية imperative

Okay, sit down over here! Setting down like that!
(= Sit down over here! Sit down like that!)

(= اجلس هنا! اجلس كهذه الهيئة.)

وعلى ذلك، وبالنظر إلى طريقة احتساب الاستعمال الصحيح في السياقات الإلزامية، فإن الاستعمال الواسع لصيغة الاستمرار سيعطي صيغاً صحيحة في سياقاتٍ إلزامية. ولكن بالنظر إلى الاستعمال في سياقاتٍ غير مناسبة، فإنه من الصعب التمسّك بوجهة النظر التي تقول بأن الدقة تعكس الاكتساب.

وهناك نقدٌ آخر لدراسات ترتيب المورفيمات يتمثل في وجود تنوع فردي على ما يبدو في بيانات المتعلم اللغوية، وأن هذه البيانات الفردية مختفية في البيانات اللغوية للمجموعة بكاملها. وقد قدّم هاكوتا (١٩٧٤م أ) الدليل على البيانات اللغوية الفردية، إذ أشارت دراسته لطفل واحد إلى ترتيبٍ مخالفٍ للترتيب الطبيعي، كما

---

(١) وهذا يفترض أن I'm جزءٌ من الاستمرار.

قدّمت لارسن- فريمن (١٩٧٨م) دليلاً آخر حيث قالت في تحليلها لدراستها في ١٩٧٥م: "أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التنوع الفرديّ وخلفية اللغة الأصلية تمارس بعض التأثير في الطريقة التي رُتِّبت فيها المورفيمات في المجموعات اللغوية خلال التجربة" (ص ٣٧٢).

ويبدو أيضاً أن نوع البيانات اللغوية التي استخلِصت مُشكِل في حدّ ذاته، إذ قارن روزانسكي Rosansky (١٩٧٦م) بياناتٍ لغوية (لمجموعات) طولية وعرضية (انظر الفصل ٢ لشرح هذه المصطلحات) من ستّة إسبان يتعلمون الإنجليزية، ووجد أن الطريقتين في التحليل غير متوافقتين. (على كلٍّ، انظر كراشن، ١٩٧٧م، لنقدٍ لدراسة روزانسكي).

وهناك نقدان أخيران جديران بالملاحظة، حيث إنهما يركزان ليس على الدراسات نفسها، ولكن على الاستنتاجات المستخلصة من الدراسات.

أولاً، بحثت دراسات ترتيب المورفيم عدداً محدوداً من المورفيمات النحوية (بحث ١١ مورفيما بشكل عام). وعمّم الباحثون نتائج هذه الدراسات على الاكتساب بشكل عام. فربما يكون هناك ترتيبٌ متوقَّعٌ لاكتساب المورفيمات الإنجليزية، إلا أن هذا لا يعني أن كل الاكتساب يحدث في ترتيب متوقَّع، ومن ثمَّ فليس هناك منطقية في أن نقلّل من دور اللغة الأصلية.

ثانياً، لقد كان الهدفُ النظريّ الرئيسيّ لهذه الدراسات إثبات أنّ اللغة الأصلية عاملٌ غير مهم، فلا يمكن، بالتالي، أن نتمسك بالسلوكية لتفسير عملية اكتساب اللغة الثانية. ونتيجةً للتقليل من أهمية اللغة الأصلية، اعتقد الباحثون أن مناقشة الفكرة القائلة بأن النظرة المعرفية لعملية الاكتساب هي الموقف النظريّ الأكثر مناسبة. ولكن هذا النوع من النقاش يهاجم الافتراضات الخاطئة عندما يساوي بين النظرة السلوكية للتعلّم ودور اللغة الأصلية. وبكلمات أخرى، فإن هذا النوع من النقاش يرمي الطفل

مع ماء الاستحمام'، 'throws the baby out with the bathwater'. إن ما يناسب هذا الموقف أن نسأل: هل النقل ظاهرة معتمدة على العادة أم لا؟، لأنه ليس من المُتصَوَّر أن نتمسك بالنظرة المعرفية لاكتساب اللغة الثانية، وفي الوقت نفسه نتمسك بأهمية اللغة الأصلية.

وباختصار، كانت دراسات ترتيب المورفيم، وما زالت، مؤثرةً في محاولة فهم طبيعة تسلسل التطوُّر. على أنه ليس من الكافي أن تضع ترتيباً ما دون وضع تفسير لذلك الترتيب. وبالرغم من أن التفسيرات جاءت فيما بعد، إلا أنها للأسف فشلت في أن تكون شافية. ويعود جزءٌ من الفشل، مرةً أخرى، إلى محاولة تحديد الحالات الفردية: فهل ترتيب المورفيمات تعود إلى البروز الإدراكي perceptual saliency (فمثلاً من السهل أن تسمع *-ing*، لكن من الصعب أن تسمع *-ed*)؟ أم هل يعود إلى تأثيرات اللغة الأصلية؟ أم هل يعود إلى العوامل الدلالية، وربما تكون بعض المفاهيم دلالياً أكثر تعقيداً من البعض الآخر؟ أم هل يعود إلى التعقيد النحوي؟ أم هل هو راجع إلى مقدار تكرار المدخل؟ والإجابة عن كل هذه الأسئلة دون شك تستحق نعم و لا. فقد زعم لونج وساتو (١٩٨٣م) أن مقدار تكرار المدخل هو الأقرب إلى أن يكون العامل الحاسم في تفسير ترتيب المورفيمات، بالرغم من أنهما شكّا سريعاً في ذلك "ذلك أن مقدار تكرار المدخل كان العامل الوحيد الذي يمكن أن يُضمَّن" (ص ٢٨٢). ولكي نكون واقعيِّين، وهذا يعتمد على التنوع في التطبيق أيضاً، ينبغي أن نذكر أن هذه العوامل كلها تساهم في ترتيب الاكتساب، وما يحتاج إلى التحديد هو وزن كل منها في تلك المساهمة. لكنّ السؤال هنا هو: كيف تلتقي هذه العوامل كلها لتنتج ذلك الترتيب المعين؟ (انظر وي Wei، ٢٠٠٠م، حول الجانب النظري لاكتساب المورفيمات من خلال سياق اكتساب اللغة الثانية).

(٥,٢) رؤىً معدَّلة في دور اللغة الأصلية

Revised Perspectives on the Role of the Native Language

كان السؤال حول دور اللغة الأصلية تاريخياً متشعبٌ إلى قسمين، كما ناقشنا ذلك سابقاً: هل النقل اللغوي عامل مهم في تشكّل اللغات البينية أم لا؟ ويظهر هذا في بعض العبارات التقريرية مثل:

> ليس للخلفيات اللغوية أيُ تأثير مهم في الطريقة التي يرتب بها متعلمو الإنجليزية بصفتها لغةً ثانيةً المورفيمات. (لارسن- فريمان، ١٩٧٨م، ص ٣٧٢)
>
> يلعب التدخُّل، أو النقل من اللغة الأصلية إلى اللغة الهدف، دوراً صغيراً في طريقة تعلُّم اللغة. (وايتمان Whitman وجاكسون Jackson، ١٩٧٢م، ص ٤٠)
>
> ... التدخُّل المباشَر من اللغة الأم ليس افتراضاً مفيداً. (جورج، ١٩٧٢م، ص ٤٥)

ولكن هل ينبغي أن يكون دور اللغة الأصلية آليًا وغير مهم؟ هل يمكن أن يكون هناك "اختيارية" "selectivity" من قبل المتعلمين فيما ينبغي نقله وما لا ينبغي نقله؟ فإذا كانت الإجابة عن السؤال الأخير بالإيجاب، يمكن أن يوضع النقل في خطٍّ متوازٍ مع النظرة العقلية للغة. وسيكون هذا الفصل ميداناً لمعالجة كل هذه الموضوعات. (يعالج الفصل ٧ دور اللغة الأصلية من خلال سياق نموذج منهجي للغة، وهو ما يُطلَق عليه النحو العالمي Universal Grammar).

منذ نهاية السبعينات الميلادية في القرن الماضي، أخذ البحث في دور اللغة الأصلية نظرةً مختلفة، بعيداً عن للنظرةِ السلوكية، ومسائل الافتراض القائل إن النقل اللغوي يجب أن يكون جزءاً من السلوكية فقط. أيّ الافتراض القائل إننا يمكن أن ننظر إلى النقل على أنه عملية إبداعية أكثر من أيِّ جزءٍ آخر من الاكتساب.

وحيث إن النقل قد نُظر إليه على أنه شيءٌ أكثر من كونه لازمةً لا إرادية تطبقه السلوكية في أعمال قامت بها سكاشتر (١٩٧٤م) حيث حاولت أن تُثبت أنه كان هناك تجنُّبٌ للاستعمال معتمدٌ على حقائق اللغة الأصلية. وهناك دراسة ثانية قام بها

سجوهولم Sjoholm (١٩٧٦م) قادت أيضاً إلى إعادة التفكير وإعادة صياغة المفاهيم في دور اللغة الأصلية. فقد وجد سجوهولم أن الفنلنديين المتكلمين بالفنلندية قد وقعوا في أخطاء تُعزى إلى النقل من اللغة السويدية (لغتهم الثانية) أكثر من النقل من الفنلندية. وعلى الجانب الآخر، فثنائيو اللغة السويدية والفنلندية (حيث اللغة السويدية هي اللغة المسيطرة) وقعوا في أخطاء تُعزى إلى السويدية (لغتهم الأولى) وليس إلى الفنلندية (لغتهم الثانية). ويبدو، على هذا، أن كلتا المجموعتين اعتمدتا على السويدية أكثر من الفنلندية. ويمكن تفسير هذا فقط إذا أخذنا باعتبارنا حكم المتعلم، أو إدراكه لما يمكن أن يؤثّر في اللغة الثانية بشكل أكبر.

وقد أشارت عدد من الدراسات التي أُجريت في فنلندا، وتضمنت متكلمين فنلنديين يتعلمون الإنجليزية ومتكلمين سويديين يعيشون في فنلندا ويتعلمون الإنجليزية أيضاً؛ إلى تقدّم المجموعة الثانية على المجموعة الأولى. وقد يعزى هذا إلى التشابه بين السويدية والإنجليزية والاختلاف بين الفنلندية والإنجليزية. وكما قرر رنجبوم Ringbom (١٩٨٧م، ص ١٣٤): "ما يظهر هو فرق ثابت في نتائج الاختبار بين المجموعات المتشابهة كثيراً ثقافياً وتعليمياً، ولكن بينها فرق كامل في نقطة البداية اللغوية عندما يبدؤن في تعلُّم الإنجليزية. وعلى ذلك، تمثل إحدى النتائج المهمة هنا في أن أهمية اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية عنصر أساسيّ دون شك". وقدّم تفسيراً لذلك فقال: "توظّف التشابهات اللغوية، أفقياً وعمودياً بين اللغتين الأولى والثانية، على أنها مشاجب تعلّق عليها المعلومات الجديدة باستعمال المعرفة الموجودة سابقاً، وبذلك يسهل التعلُّم".

وفيما بين منتصف السبعينات الميلادية إلى نهايتها من القرن السابق، يمكن تمييز فكرة النقل، التي بدأت تسود في تلك الفترة، على أنها نوعية أكثر منها كميّة. بمعنى أن أولئك المهتمين باكتساب اللغة الثانية كانوا أقلّ اهتماماً بأن يقبلوا دورَ اللغة الأصلية

بالجملة أو يرفضوه بالجملة. فقد كان التركيز منصبّاً على كيف وأين يستعمل المتعلمون لغتهم الأصلية، وعلى تفسيرٍ عامٍ لهذه الظاهرة.

ولعل الأكثر أهميةً في هذا النقاش هو توسيع مفهوم النقل اللغوي وإعادة صياغته، والتمحيص الدائم للمصطلحات المستعملة عموماً. فقد أقرّ كوردر (١٩٨٣م، ص ٨٦، ١٩٩٢م، ص ١٩) بصعوبة الاستمرار في استعمال مصطلحاتٍ مثقلةٍ نظرياً:

> لقد اخترت عنوان هذه الورقة متعمداً: دور اللغة الأم في تعلُّم اللغة، وذلك لأنني لا أتمنى أن أحكم مسبقاً على طبيعة نقاشي لذلك الدور باستعمال مصطلح "النقل" أو حتى أقلّ من ذلك باستعمال مصطلح "التدخُّل". وإنني آمل أن يُمنع كلا المصطلحين من الاستعمال في نقاشاتنا إلا إذا أعيد تعريفهما بدقة وحذر. فالحقيقة أن كليهما مصطلح تقنيّ في نظرية معينة للتعلُّم. وإذا لم تتبنّ تلك النظرية المعينة في نقاشاتنا، فمن الأفضل أن نجد مصطلحات أخرى لأيّ موقفٍ نظري بديل ربما نتبناه. وتتمثل الخطورة في استعمال مثل هذه المصطلحات التقنية المرتبطة بشدة بنظريات معينة في أنها، ربما دون وعي، تُقيِّد حرية أحدنا في التفكير حول موضوع معين.

ولهذه الأسباب بالتحديد اقترح كيلرمان وشيروود سميث (١٩٨٦م) مصطلح التأثير اللغوي العَرْضي cross-linguistic influence، وهو واسعٌ كفايةً ليتضمن النقل في الحسّ التقليدي، ولكنه يتضمن أيضا مصطلح التفادي avoidance، ومصطلح فقد اللغة language loss (سواءً أكان للغة الأولى أم للغة ثانية أخرى)، ومصطلح مقياس التعلُّم rate of learning.

(٥,٢,١) التفادي Avoidance

وضحنا في الفصل ٣ أن اللغة الأصلية ربما تؤثر في التراكيب التي يُنتجها المتعلم وفي تلك التي لا يُنتجها (أي: التفادي). وقد جاءت أدلّة أخرى من بحث كلينمان Kleinmann (١٩٧٧م) في دراسةٍ لمتكلمين عرب في مقابل مجموعة من المتكلمين الإسبان/البرتغاليين في استعمال المبني للمجهول passives، والمضارع المستمر present

progressives ، والمتممات المصدرية infinitive complements ، وضمائر المفعول المباشر direct object pronouns. وتمثل الافتراض في أن المتعلمين سيواجهون صعوباتٍ مختلفة عند استعمال هذه التراكيب الأربعة ، وذلك بناءً على حقائق لغاتهم الأصلية. وبالإضافة إلى جمع معلوماتٍ لغوية إنتاجية ، فإن هذه الدراسة تختلف عن دراسة سكاشتر (١٩٧٤م) في أن كلينمان تأكد من أن أفراد الدراسة كلهم "عرفوا" التراكيب محلّ البحث ، في الأقل من ناحية الاستيعاب. وبناءً على هذا فسلوك المجموعتين المختلف في دراسته لا يمكن عزوُه إلى نقص المعرفة ، ولكن إلى الاختيار بين استعمال تراكيب معينة للتعبير عن مفاهيم معينة أو عدم استعمالها ، حيث كانت للاختيار علاقةٌ باللغة الأصلية.

إن مصدر التفادي موضع خلاف. فبينما هناك أدلةٌ مهمة على أن الاختلافات بين ل١ ول٢ هي المصدر الرئيسيّ للتفادي ، كما مرّ معنا في النقاش السابق ، هناك ، في الجانب الآخر ، أدلةٌ على حدوث العكس. بمعنى أنه عندما توجد تشابهاتٌ كبيرة بين ل١ ول٢ ، ربما يشكُّ المتعلم في أن هذه التشابهات حقيقيّة. وقد نوقش هذا في القسم (٥,٢,٥) ، مع مراجعة خاصة لعمل كيلرمان.

وهناك وجهة نظر تقول بأن علاقة التفادي بالاختلافات بين اللغة الأصلية واللغة الهدف هامشيّة مقارنةً بعلاقته بالتعقيد الموجود في تراكيب اللغة الثانية موضع البحث. فمثلاً عند ملاحظة اكتساب الأفعال الشبجملية phrasal verbs (مثل : *come in, take away, lay aside, shut off, let down, mix up* ، إلخ) ، وجد داقوت Dagut ولاوفر Laufer (١٩٨٥م) أن متكلمين أصليين بالعبرية يتعلمون الإنجليزية (والعبرية لا يوجد فيها أفعال شبجملية) يفضلون عموماً استخدام فعلٍ من كلمة واحدة مساوٍ في معناه للفعل الشبجملي (مثل : *enter, remove, save, stop, disappoint, confuse*). أما فيما يتعلق بفئة الأفعال الشبجملية ، فإنهم يفضلون تلك التي تكون دلاليّاً أكثر شفافيّة

ووضوحاً (مثل: *come in, take away*) مقارنةً بتلك الأقل شفافيةً ووضوحاً (مثل: *let down, mix up*). ولهذا فقد استنتج كلٌّ من داقوت ولاوفر أن لدرجة تعقيد التركيب في اللغة الهدف تأثيراً أكبر على قضية التفادي من الاختلافات بين اللغة الأصلية واللغة الهدف.

وفي دراسةٍ لمتكلمين بالهولندية يتعلمون الإنجليزية (والهولندية، مثل الإنجليزية، تحتوي على أفعالاً شبجملية)، حصل كلٌّ من هولستين Hulstijn ومارشينا Marchena (١٩٨٩م) على نتائج مشابهة. فقد وجدا اختلافاتٍ بين اكتساب الأفعال الشبجملية الشفافة وغير الشفافة، ولكن وجدا أيضاً أن المتعلمين لم يقبلوا الأفعال الشبجملية عندما يكون هناك تشابهٌ قويٌ بين الهولندية والإنجليزية، وهذا راجع غالباً إلى استنكارهم بأن هناك لغة أخرى يمكن أن تحتوي على تركيب مشابهٍ جداً لذلك التركيب غير العادي الموجود في لغتهم الهولندية.

وأخيراً، في دراسة للاوفر وأليسون Eliasson (١٩٩٣م)، كانت هناك محاولة لتحييد هذه المتغيرات. ففي دراستهما لمتعلمين سويديين للإنجليزية، كان التركيز منصبًا على استعمال أو تفادي الأفعال الشبجملية الإنجليزية (مثل: *pick up, put down*)، حيث أُعطيَ دراسون سويديّون (والسويدية لغةٌ تحتوي أفعالاً شبجملية)، مستواهم متقدم في تعلُّم الإنجليزية، اختبارين (اختبارَ اختيارٍ من متعدِّد واختبار ترجمة). واهتمَّ الباحثان بمعرفة إذا ما كانت استجابة الدراسين للأفعال الشبجملية السويدية (أو ترجمتهم لها) تتكون من أفعالٍ مترادفة مكونة من كلمة واحدة أو من أفعال شبجملية الإنجليزية. ثم قورنت النتائج مع نتائج من متكلمين أصليين بالعبرية يتعلمون الإنجليزية (تذكَّر أن العبرية لا تحتوي أفعالاً شبجملية). وقد شمل البحث أنواعاً مختلفة من الأفعال الشبجملية، بما فيها الأفعال الشبجملية المجازية **figurative phrasal verbs** (مثل: *back up = support, turn up = arrive*) والحرفية literal (مثل: *come down =*

(*descend, put in = insert*). ووجد الباحثان أن أفضل متنبّئ بالتفادي هو اختلاف ل١ ول٢. فبالرغم من أن تشابه ل١ ول٢ والتعقيد الموجود أصلاً في التراكيب (أفعال شبجملية مجازية مقابل أفعال شبجملية حرفية) يلعبان دوراً ما، إلا أن العامل الوحيد الذي يتنبّأ بالتفادي بانتظام هو عامل الاختلاف بين ل١ ول٢.

(٥,٢,٢) معدلات التعلُّم المختلفة Differential Learning Rates

لقد أيّد آرد وهومبورج (١٩٨٣م، ١٩٩٢م) الرجوع إلى المفاهيم الأصلية التي جُسِّدت في مصطلحات سيكولوجية التعلّم. وقد نظرا خصوصاً إلى النقل على أنه تسهيلٌ للتعلّم، حيث قارنا استجابات مجموعتين من الدارسين (إسبان وعرب) لقسم المفردات من اختبار قياسيّ للإنجليزية. وكان الاهتمام الرئيسي منصبًا على الاستجابات المزدوجة نحو كلمات مختلفة. فمن المتوقّع أن توجد اختلافات في الاستجابة لكلمات معينة، حيث تمثّل كلمتان إسبانية وإنجليزية مشتركاً لفظياً cognates، كما في المثال الآتي:

(٥,١) It was the first time I ever saw her *mute*.

كانت المرة الأولى التي أراها فيها *صامتة*.

أ) shocked فَزِعة

ب) crying باكية

ج) smiling مبتسمة

د) silent ساكتة

ولكن ليس في الاستجابة لكلماتٍ أخرى، حيث تكون الكلمتان متساويتين في البعد عن اللغات الأصلية للمتكلمين، كما في المثال (٥,٢):

(٥,٢) The door swung slowly on its old _____.

تأرجح الباب ببطء على _____ العتيقة.

أ) fringes أهدابه

ب) braids ضفائره

ج) clips مشابكه

د) hinges مفاصله

لقد كان الدارسون الإسبان أكثر انتظاماً في هذا النوع الأخير من الكلمات من نظرائهم الدارسين العرب. و ناقش آرد وهومبورج هذا في ضوء زمن التعلّم، وزادا، بسبب ذلك، معدلات التعلم. فالمتكلمون الإسبان، وبسبب وجود كثير من المشترك اللفظي بين لغتهم الأصلية واللغة الهدف، استطاعوا أن يركزوا معظم "زمن التعلم" الخاص بهم على جوانب أخرى من اللغة (في هذه الحال، مفردات أخرى). وهذا التركيز على مفرداتٍ أخرى هو الذي نتج عنه تسهيل التعلّم. وعلى هذا، فمعرفة لغةٍ لها علاقةٌ باللغة الهدف بطريقة أو بأخرى يمكن أن يساعد بطرق متعددة، يُفسّر أقلّها النقل الميكانيكي للكلمات والتراكيب.

وهناك نظرة أخرى ينبغي أن تؤخذ في الحسبان فيما يتعلق بمفهوم معدلات التعلُّم المختلفة، حيث نوقشت هذه النظرة في الفصل ٣ فيما يتعلق بعمل سكيومان (١٩٧٩م) على النفي، عندما أشير إلى أن تركيب اللغة الأصلية المقابل للتسلسل التطوريّ للغة الهدف كان عاملاً في منع الدارسين من الانتقال إلى المرحلة التسلسلية التالية. بمعنى آخر، أظهر النظام الداخلي لنحو اللغة الثانية للمتعلم إعادة تنظيم متأخرة.

وقد تبنى زوبل (١٩٨٢م) نظرة مشابهة، حيث ناقش مفاهيم مختلفة : (أ) إعادة التنظيم المتأخر للقاعدة، أو بكلماته هو "الزمن الذي يتم فيه اجتياز النتيجة" (ص ١٦٩)، و(ب) عدد التراكيب في سلسلة تطورية معينة. أما فيما يتعلق بسرعة التطور، فقد أشار زوبل إلى معلومات لغوية من هنكس Henkes (١٩٧٤م)، حيث تمت مراقبة ثلاثة أطفال (فرنسي وعربي وإسباني) في اكتسابهم للإنجليزية. وكان

الاهتمام منصباً على اكتساب الفعل الرابط (الفعل *to be*)، وهي صيغةٌ موجودةٌ في الفرنسية:

(٥,٣) Sa maison est vielle.
his house is old

وفي الإسبانية:

(٥,٤) Su casa es vieja.
his house is old

ولكنه غائبٌ في العربية:

(٥,٥) بيتهُ قديمٌ.

وانسجاماً مع الأبحاث في ذلك الوقت، وخاصةً الميل إلى التقليل من أهمية اللغة الأصلية، حاول هِتكس أن يُظهر أن الفشل في استعمال الفعل الرابط بالنسبة للطفل العربي ليس متعلقاً باللغة الأصلية، حيث فشل كلا الطفلين الآخرين أيضاً في استعمال الفعل الرابط بانتظام. وعلى أي حال، وكما أشار زوبل، فالمهم هنا هو حقيقة أنه في حين استمر الطفل العربي في استعمال الفعل الرابط بتفاوت، حتى في مرحلةٍ متقدمة نسبيا من اكتساب التراكيب، وظّف الطفلان الآخران الفعل الرابط بانتظام في هذه المرحلة. وبناءً على هذا، فبالرغم من أن نموذج استعمال الفعل الرابط نفسه لوحظ لدى الأطفال الثلاثة جميعهم، أخذ الطفل العربي وقتاً أطول ليعرف حقائق الإنجليزية، وذلك نظراً لغياب هذا التركيب في اللغة الأصلية.

(٥,٢,٣) طرق مختلفة Different Paths

لقد تعامل القسم السابق مع معدّل الاكتساب عبر طريق واحد. ولكن طرق الاكتساب، في أمثلةٍ عديدة، ليست متطابقة لدى المتكلمين باللغات كلها. قارن زوبل (١٩٨٢م) بين اكتساب أداة التعريف الإنجليزية من قبل طفل متكلّمٍ بالصينية وآخر متكلمٍ بالإسبانية. ففي حال الطفل المتكلم بالصينية، ظهر دليلٌ مبكرٌ على استعمال

صيغة يبدو أنها تخدم وظيفة التعريف، ويتمثّل ذلك الدليل في استعمال اسم الإشارة this هذا. ومما ينبغي ملاحظته هنا أنه عندما يكون هناك نموذج سابق في لغة المتكلم الأصلي لاسم الإشارة this، يتجه الطفل للاحتفاظ به في كلامه، ولكن عندما يكون هناك نموذجٌ لأداة التعريف the، فإنه يُمسح أو يُغيَّر إلى this (انظر الجدول رقم١ ,٥). وتُظهر المعلومات اللغوية في الجدول رقم(١ ,٥)، بناءً على هذا، أن المعرِّف this يسبق أداة التعريف the في مقياس التطور اللغوي.(٢)

الجدول رقم(١ ,٥). معلومات لغوية من معلم صينيّ للإنجليزية.

متكلمون أصليون	متكلمون غير أصليين
1. Is this airplane your brother's?	This airplane… Brent
2. Show me the airplane.	Show me airplane?
3. Put it on the chair.	Chair? This one?
4. Ask Jim "Where's the turtle?" I want to push pen.	Jim, where's the turtle?
5. You want to push the pen.	Push, pencil
6. Is the table dirty?	Yes, this is dirty. Table is dirty.
7. Whose bike is this?	This… Edmond's. Mark, I want this bike.
8. What are you going to do with the paper?	I want this paper school.
9. Ask Jim if he can play with the ball.	Jim, can you play the ball?
10. Ask Jim if you can have the pencil.	Jim, you want this pencil?
11. Is he washing the car? What is he doing?	Washing car.

المصدر: من "A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences" by H. Zobl, 1982, *TESOL Quarterly*, 16, 169-183. طُبع بإذن.

(٢) هذا شبيهٌ بما يحدث في أنظمة لغوية مقلّصة أخرى (انظر فالدمان Valdman، ١٩٧٧م؛ فالدمان وفيليبس Phillips، ١٩٧٥م).

ولكن في الجانب الآخر، ومن بداية جمع المعلومات اللغوية مع الطفل الإسباني، تظهر كلتا الصيغتين *this* و *the* بشكل ملحوظ. ويمكن مشاهدة هذا في الجدول رقم(٥,٢).

الجدول رقم(٥,٢). معلومات لغوية من متعلم إسباني للإنجليزية.

1. Hey hey this. Here the toy.
2. The car.
3. Lookit this. Lookit this cowboy. Here. This cowboy. Indians D'Indeans. That d'Indians.
4. This one ... that truck. I gonna open that door. Get the car.
5. The car. Same thing this car.

المصدر: من "A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences" by H. Zobl, 1982, *TESOL Quarterly*, 16, 169-183. طُبع بإذن

وزيادةً على ذلك، عندما يظهر نموذج *the*، فإنه لا يشبه الذي حدث مع *this*، كما شوهد مع الطفل الصيني. وهناك أمثلة أخرى من الطفل الإسباني موجودة في الجدول رقم(٥,٣).

فالفروق بين هذين الطفلين توحي بأن حقائق لغاتهم الأصلية قادتهم إلى طريقين مختلفين: فالطفل الصيني يمر من خلال مرحلةٍ تظهر فيها *this* قبل أداة التعريف، أما الطفل الإسباني فيبدأ من نقطةٍ حيث تظهر أداة التعريف واسم الإشارة *this* معاً.

وقد أتى وودي Wode (١٩٧٧م) بنظرة مشابهة، حيث جادل بأن هناك ترتيباً متوقّعا للتراكيب وأن على المتعلمين أن يستعملوا تراكيب تطوريّة محددة قبل أن يُتوقّع من اللغة الأصلية أن تؤثّر في إنتاج اللغة الثانية، حيث درس اكتساب أطفال لغتهم الأولى الألمانية للنفي في الإنجليزية.

الجدول رقم(٥,٣). معلومات لغوية من دارس إسباني يتعلم الإنجليزية.

متكلم أصلي	متكلم غير أصلي
1. Look.	lookit the little house.
2. You gonna draw the man?	The man.
3. Guero, she wanna know what are you making.	I make. I make it the blue.
4. Are you going to get me a cup?	Where's the cup? Get the cup.

المصدر: من " A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences" by H. Zobl, 1982, *TESOL Quarterly*, 16, 169-183. طُبع بإذن.

فالمرحلة الأولى، كما سبق أن رأينا، هي تفضيل *no*، وليس هناك دليل على تأثير اللغة الأصلية.

No cold. (٥,٦)

لا برد

No play baseball. (٥,٧)

لا يلعب بيسبول

وفي مرحلة متأخرة فقط تظهر الجمل الآتية:

That's no right. (٥,٨)

هذا لا صحيح

It's no Francisco. (٥,٩)

هذه لا فرانسيسكو

وفي هذه المرحلة من التطور، يكون الطفل قادراً على رؤية التشابه بين النفي في الألمانية والإنجليزية، وذلك لأنه في الألمانية يظهر مورفيم النفي بعد الفعل *to be*.

Es is nicht wahr. (٥,١٠)

it is not true

"ليس صحيحاً"

وعند هذه المرحلة بالذات يبدأ الأطفال المتكلمين بالألمانية في إنتاج الجمل في (٥,١١ و٥,١٢)، وهي جملٌ متأثرةٌ بوضوح بالألمانية، حيث يُصاغُ النفيُ بوضع علامة النفي بعد الفعل في العبارات الرئيسية:

I'm steal not the base. (٥,١١)

أنا أسرق لا القاعدة

Marylin like no sleepy. (٥,١٢)

ماريلين تحب لا نائمة

وعلى هذا، يجب على المتعلمين أن يروا بعض التشابه بين اللغة التي يتعلمونها ولغتهم الأصلية قبل أن يستطيعوا تمييز أن اللغة الأصلية ربما تكون "مفيدة" لهم. ويمكن أن يقرَّر هذا على مبدأ النقل إلى مكانٍ ما، الذي يفيد محتواه: "ستظهر الصيغة أو التركيب النحوي في اللغة البينية منتظمتين وإلى حدٍّ مهمّ على أنهما نتيجةٌ للنقل إذا وإذا فقط وُجِد، من خلال مُدخل اللغة الثانية، الاستعدادُ للتعميم (أو عدم التعميم) من المُدخل لإنتاج الصيغة نفسها أو التركيب نفسه" (أندرسن، ١٩٨٣م، ص ١٧٨).

(٥,٢,٤) إنتاج زائد Overproduction

لا نجد طرقاً مختلفة من التطوُّر فقط، ولكننا نجد أيضاً استعمالاتٍ للصيغ مختلفةً كميًا، وذلك بناء على اللغة الأصلية. فعلى سبيل المثال، اختبر كلٌّ من سكاشتر ورذرفورد (١٩٧٩م) مقالاتٍ إنشائية كتبها بالإنجليزية متكلمون يابانيون وصينيون. وكلتا هاتين اللغتين من النوع الذي يعتمد كثيراً على مفهوم الموضوع. فالجمل تُنظَّم حول تركيب موضوع- تعليق، كما في (٥,١٣):

As for meat [topic], we don't eat it anymore [comment].(٥,١٣)

بالنسبة للحم [موضوع]، نحن لم نعد نأكله [تعليق].

وقد وجد سكاشتر ورنْرفورد زيادة إنتاجٍ من جملٍ مثل الآتية :

(٥,١٤) It is very unfortunate that...

إنه من سوء الحظ جدا أنه...

وجملٍ تحتوي على *there is* أو *there are* :

(٥,١٥) There is a small restaurant near my house in my country.

هناك مطعم صغير قرب منزلي في بلدي.

Many things of the restaurant are like those ...

كثير من أشياء المطعم مثل تلك...

وقد زعما أن هذه التراكيب استعملت لتحمل وَزْنَ وظيفة خطابٍ خاصةٍ، بالرغم من أن اللغة الهدف تستعمل صيغاً أخرى للوظيفة ذاتها. وقد افترضا أن اللغة الأصلية هي المستحوذة هنا: هناك تأثيرٌ من وظيفة اللغة الأصلية (الحاجة للتعبير عن تراكيب من نوع موضوع– تعليق) على صيغة اللغة الثانية.

(٥,٢,٥) التنبُّؤيّة/الانتقائية Predictability/Selectivity

في نهاية السبعينات الميلادية من القرن العشرين، أضاء الاهتمام بدور اللغة الأصلية نظرته الثنائية وأخذ في البحث عن الإجابة عن السؤالين: متى و*تحت أيّ الظروف*. بمعنى: تحت أي الظروف يحدث النقل؟وقد ثبت أن الفكرة التي تُبطّن التحليل التقابلي — أن التشابه يؤدي إلى تسهيل التعلّم، وأن الفروق تؤدي إلى صعوبة التعلّم – غير صالحة. واقترح كلينمان (١٩٧٧م) العكس: عندما يكون شيء ما في ل٢ مختلفاً جداً عن ل١، يوجد هناك ما يُسمّى "تأثير الجِدّة". ففي دراسته، كانت هذه هي الحال مع زمن الاستمرارية progressive، الذي كان غائباً في العربية، ومع هذا فقد تعلّمه المتكلمون العرب مبكراً وبشكل جيد. وربما كانت درجة تكرار الاستمرارية في الإنجليزية، بالإضافة إلى بروزه الإدراكي، هي التي تقود المتعلمين لملاحظة ذلك التركيب بسهولةٍ أكثر من ملاحظة التراكيب الأخرى.

وهناك أدلـة إضافية داعمة لـهذه النظرة جاءت مـن بـاردوفي- هـارليج Bardovi-Harlig (١٩٨٧م)، حيث اختبرت الفروق في ترتيب الاكتساب بين جملٍ مثل الـتي في (٥,١٦ و٥,١٧):

Who did John give the book to? (٥,١٦)

من أعطى جون الكتاب لِ؟

To whom did John give the book? (٥,١٧)

لمن أعطى جون الكتاب؟

إن البحث النظري القائم على الوَسْم markedness (عـادةً الـصيغ الأكثر شيوعاً بين لغات العالم تكون غير موسومة، بينما تلك الأقل شيوعاً تكون موسـومةً؛ انظر الفـصل ٦ لنقـاشٍ مفـصَّل لهذا المفهوم) يتنبّأ باكتسـاب (٥,١٧) قبـل (٥,١٦). ولكـن البيانات اللغوية تُظهر الترتيب المعاكس: تُكتسب (٥,١٦) قبـل (٥,١٧). وقـد عرَّفـت بادروفي- هارليج البـروز salience بأنه العامـل المساهم الرئيسي للمُخرَج غير المتوقَّع. وفي اصطلاحها يعرَّف البروز بأنه توفُّر المُدخل. فلأن هنـاك كميةً أكبر في المُدخل من جملٍ مثل (٥,١٦) يتعرض لـها المتعلمـون مقارنـةً بجملٍ مثل (٥,١٧)، كـان ترتيـب الاكتساب على ما ذُكر سابقاً.

وقـد تلقـى دور الـبروز في اكتساب اللغـة الثانيـة دعمـاً أكـبر مـن دوتـي Doughty (١٩٩١م) في دراسـةٍ عـن الوصـل relativization. فقـد قارنـت بـين ثـلاث مجموعـات مـن المـتعلمين ملـتحقين بمـشروع في تعلـم اللغـة بمـساعدة الحاسـب الآلـي. وقـد اختلفـت المجموعات في شكل تقديم مـادّة اللغـة: فبالإضـافة إلى المجموعـة الـضابطة، كانـت هنـاك مجموعتان تجريبيتان: مجموعة التعرُّض إلى المعنى، ومجموعة التعرُّض إلى القاعدة. وكما يظهر من أسماء المجموعتين، حصلت المجموعة الثانية على شرحٍ لغوي وصفي ظاهر عن العبارات الموصولة، بينما لم يكـن هنـاك أيّ شرحٍ مماثل لمجموعـة معالجـة التعـرّض إلى

المعنى. فإذا كان صحيحاً أن البروز يمكن أن يتحقق من خلال تركيز انتباه المتعلم على معالم نحويّةٍ معينة، فإنه يمكن التوقّع أن مجموعة معالجة التعرُّض إلى القاعدة سوف تكون أفضل في اختبارٍ بعديّ من المجموعتين الأخريين. ولكن لم تكن هذه هي النتيجة: فقد جاءت نتائج المجموعتين التجريبيتين متساويةً تقريباً. ولكن النظرة الفاحصة للموادّ التجريبية تعيدنا مرة أخرى إلى السؤال عن البروز وما الذي يجعل شيئاً ما بارزاً. هناك عدةُ طرقٍ يمكن أن يظهر من خلالها البروز الزائد، من بينها درجة تردد المُدخل (على الأرجح عند كلا الجانبين أي: العناصر/التراكيب ذات التردد العالي وتلك ذات التردد المنخفض). وهناك أيضاً التعليمات القائمة على التركيز على الصيغة Form-focused instruction (انظر الفصل ١١ حول اكتساب اللغة الثانية المتعلّمة).

وعودةً إلى دراسة دوتي نجد أن كلاً من البروز والتردُّد (أي: التكرار) وُظّفا داخل مُهمّات مجموعة التعرض إلى المعنى. وفي موادّ التجربة شاهدت هذه المجموعة قطعا قرائيّة احتوت على معالم محدّدة، وهي بالتحديد الأسماء الرئيسيّة وعلامات العبارات الموصولة، حيث كانت غامقةً على الشاشة. وبالإضافة إلى ذلك، كُتِبت علامات الأسماء المركزية وعلامات العبارات الموصولة بحروف كبيرة، وذلك لجعل هذا الجزء من القطعة بارزاً للمتعلم. فبناءً على هذا، إذا كان للبروز دور مهمّ في اكتساب اللغة الثانية، فستكون نتائج دوتي (مع معطيات طريقتها البحثية الخاصة) هي المتوَقّعة، وذلك لأن طريقتي التدريس المطبقتين ركّزتا على لفت انتباه المتعلمين لصياغة العبارات الموصولة. (سوف نعود إلى مفهوم الانتباه attention في الفصل ٨).

وعلى هذا، وكما اقترح كلينمان (١٩٧٧م)، ربما تكون بعض الفروق بين ل١ ول٢ "سهلةً" نسبياً للتعلّم، وذلك عائدٌ إلى بروزها في مدخل اللغة الثانية. وفي خطٍّ مشابه، أشار رتجبوم (١٩٨٧م) إلى أن التشابهات ربما تحجب عن المتعلم حقيقة أن هناك شيئاً ينبغي تعلُّمه. كما رأى أولَر Oller وضياحسيني Ziahosseiny (١٩٧٠م) أن

التعلّم يكون "أكثر صعوبةً عندما تكون الفروق الأكثر دقةً مطلوبةً إما بين اللغة الهدف واللغة الأصلية، أو في داخل اللغة الهدف" (ص ١٨٦).

وتتفق وجهات نظر كلٍّ من رنجبوم وأولر وضياحسيني في وضع المتعلم (وليس لغة المتعلم فقط) في المركز. ولكي نفهم كيف تُؤثّر معرفة اللغة الأولى على تعلّم اللغة الثانية، ينبغي أن يوضع في صميم اهتمامنا كيف يربط المتعلم ذهنياً بين اللغة الأولى واللغة الثانية.

لقد كانت فرضية كيلرمان (١٩٧٩م) واحدةً من أكثر الفرضيات أهميةً في حقل التأثير اللغوي العرْضيّ، حيث استندت، فيما يتعلق بدور اللغة الأصلية، إلى قاعدة ترتكز على تفسير المتعلم للمسافة بين اللغتين الأولى والثانية. وتنبع أهمية هذا العمل، بالإضافة إلى الأعمال الأخرى في ذلك الوقت، من محاولة وضع دراسة النقل، أو التأثيرات اللغوية العرضيّة، في المجال المعرفي، وبالتالي نفي الافتراض الضمنيّ الذي ينادي بالعلاقة الضروريّة بين النقل والسلوكية. ويُنظر إلى المتعلم، في هذه الفرضية، على أنه "صانع قرارات" حول اختيار صيغ اللغة الأصلية ووظائفها ستكون الأكثر مناسبةً لاستعمالها في اللغة الثانية. وتتجاوز القيود على النقل اللغوي الحدود اللغوية للتشابه/عدم التشابه بين اللغتين الأصلية والهدف؛ لتشمل، بصفتها متغيّراً رئيسياً، عمليات اتخاذ المتعلم تلك القرارات المتعلقة بالعناصر اللغوية القابلة للنقل مبدئيّاً. ولكن ليس معنى هذا أنّ بُعْدَيْ التشابه/عدم التشابه ليس لهما علاقة بعملية الاكتساب؛ إذ إنّ الواقع يثبت عكس ذلك. فالاهتمام بالتشابه/عدم التشابه هو أمرٌ مركزيٌّ لعملية اتخاذ المتعلم القرارات المناسبة.

فلو أن المتعلمين استعملوا اللغة الأصلية ليضعوا توقُّعاتٍ حول اللغة الهدف، فما القاعدة التي يتم بموجبها اتخاذ هذه القرارات؟ في إطار كيلرمان، تُصنَّف المعلومات اللغوية على خطٍّ متصّل يبدأ من معلوماتٍ محايدة لغوياً إلى معلومات مخصّصة لغوياً، فماذا يعني هذا؟

يُقصد بالعناصر المحايدة لغوياً تلك العناصر التي يعتقد المتعلم أنها شائعةٌ عبر كلِّ اللغات (أو في الأقل عبر اللغة الأصلية واللغة الهدف). وليس لدقّة هذا الاعتقاد علاقةٌ هنا، لأن المهم هو كيف ينظر المتعلم إلى الموقف برمّته. وربما تتضمن أجزاء اللغة المحايدة الأعرافَ الكتابيّة، وجوانبَ معينة من الدلالة، والأسلوبيةَ stylistics، و/أو تراكيبَ نحوية معينة. وإنه من المنطقيّ أن نفترض أنه دون معرفةٍ مسبقة، سوف يحمل المتكلم التقليديّ بالإنجليزية إلى موقف تعليم اللغة الاعتقاد بأن كل اللغات تستعمل الفواصل، والنقاط، وعلامات الاقتباس، وعلامة السؤال وهلمّ جراً؛ بالطريقة نفسها التي تُستعمَل بها في الإنجليزية. وبالمثل، سيعتقد متكلمنا الإنجليزي نفسه، في الغالب، أن كل اللغات يمكن أن تعبِّر عن المفهوم الدلاليّ نفسه المُجَسَّد في (٥،١٨):

The ball rolled down the hill. (٥,١٨)

الكرة تدحرجت أسفل التلّة.

فسيبدأ متعلمنا غالباً بالافتراض القائل إن تعلُّم التعبير عن هذا المفهوم في لغةٍ ثانية، يتضمَّن فقط تعلُّم العناصر المعجميّة المحدّدة ونسق الكلمات المناسب في اللغة موضع التعلّم.

والأسلوبية أيضاً منطقةٌ يميل المتعلمون إلى الاعتقاد بأنها تنتمي إلى كلّ اللغات. بمعنى أن استعمالنا تراكيبَ معينة بدرجة تكرار متساوية، أو أن الطريقة التي تَتابع بها الجمل في لغتنا الأصلية غالباً لا يتغيّران من لغةٍ إلى أخرى، أو هكذا يعتقد متكلمنا المفترض.

وفي نطاق التركيب، يتوقع المتعلمون غالباً أن يجدوا ترجماتٍ مكافئة في لغتهم الأم لتراكيب تنتمي إلى اللغة الثانية. فالتراكيب البسيطة مثل

The sky is blue. (٥,١٩)

السماء زرقاء.

لن تُعدّ في الغالب تراكيبَ منعدمة في اللغات الأخرى.

وفي الجانب الآخر من المعلومات اللغوية، هناك العناصر المخصَّصة لغوياً. وهي عناصر ينظر إليها المتعلم على أنها جديدة بالنسبة للغته. ويدخل في هذه الفئة: مجموعة كبيرة من التراكيب النحوية في اللغة، وكثيرٌ من وظائف الأصوات اللغوية، والتعبيراتُ الاصطلاحية، والزوائدُ الصرفيّة، والتعبيرات العاميّة، والتضامّ collocations.

وليس في هذه الأصناف ما هو كاملٌ تماماً. فمثلاً يمكن أن تكون التعبيرات الاصطلاحية والتضامّ من أنواعٍ مختلفة: حيث يكون بعضها أكثر شفافيةً من الأخرى. فالتعبير الاصطلاحي *kick the bucket مات*؛ سوف يعدّه أكثر الناس غالباً على أنه من خصوصيّات اللغة، حيث إن المعنى المركب للتعبير الاصطلاحي لا يمكن أن يُعرف من معاني الكلمات المختلفة. فلن نتوقع من المتعلمين أن يترجموا هذا التعبير الاصطلاحي كلمةً كلمة عندما يستعملون لغةً ثانية. فالمتكلم الإنجليزي الذي يتعلم الإيطالية، بناءً على ذلك، لن يقول في الغالب شيئاً مثل هذا في لغته الأمّ:

*Quel vecchil ha dato un calico al secchil. (٥,٢٠)
that old man gave a kick to the bucket
'That old man kicked the bucket'.
"ذلك الرجل العجوز ركلَ الدلوَ."

وفي الجانب الآخر، يبدو أن التضامّ مثل *make a difference يُحدث فرقاً*؛ هو أكثر شفافيّةً في المعنى؛ ولذلك نتوقّع أن يقول متكلمنا ما يأتي:

Quel libro ha fatto una differenza. (٥,٢١)
that book has made a difference
'That book made a difference'.
"ذلك الكتاب أحدث فرقاً."

وهذه المعرفة المتضمَّنة في هذه المعلومات اللغوية، وهي التي تمثّل كيف يُنظر إلى اللغة الأصلية فيما يتعلق بالعناصر المُخصَّصة لغوياً في مقابل العناصر المحايدة لغوياً، تُعرف بأنها تصنيفٌ نوعيٌّ نفسيّ psychotypology لدى متعلّمٍ ما.

وعلى أيّ حال، ليس الهدف من المعلومات المخصّصة لغوياً/المحايدة لغوياً أن تكون كاملة، إذ هناك عاملٌ مهمٌ إضافيٌ يتمثّل في المسافة بين اللغتين التي يدركها المتعلم (على افتراض أنها قريبةٌ من المسافة الحقيقة بينهما). فاللغات التي بينها نوعٌ من القرابة اللغوية ربما تؤثّر في المتعلمين وفي اعتقاداتهم حول ماهيّة المعلومات المحايدة لغوياً وماهيّة المعلومات المخصّصة لغوياً. فعلى سبيل المثال، حين اقترحنا سابقاً أن الوظائف الصوتية في اللغة ربما تُعدّ معلوماتٍ مخصّصةً لغوياً، ربما يكون هذا صحيحاً فقط لدراسين يتعلمون لغاتٍ مختلفة جداً (مثلاً: متكلمون يابانيّون يتعلمون البولنديّة). في حين أن المتكلمين الإسبان الذين يتعلمون الإيطالية ربما يَعدّون كل الوظائف الصوتية في لغتهم الأصلية "هي نفسها" الموجودة في الوظائف الصوتية للغة الهدف. ولهذا ففي هذا الموقف التعليمي نتوقع أن نجد نقلاً كثيراً جداً، وهذا موضّحٌ في الشكل رقم(٥,٣).

	بعيد	قريب
محايدة		XXXXXXXXXXXX
		XXXXXXXXXX
		XXXXXXXX
		XXXXXX
		XXXX
		XX
مخصّصة		X

الشكل رقم(٥,٣). نسخة مخطّطة من نموذج كيلرمان حول النقل اللغوي.

فعلامة الضرب (X) تشير إلى الحدّ الذي يُتوقّع به أن تؤثّر اللغة الأصلية في اللغة الثانية. والمهم هنا هو أن درجة تقارب اللغات معتمدةٌ على إدراك المتعلم للمسافة (المسافة الحقيقية ليس ضروريّة) بين اللغتين، وعلى إدراك المتعلم أيضاً لتنظيم لغته الأصلية (أيّ: الحدّ الذي تُعدّ به أجزاءٌ من لغةٍ ما إما محايدةً لغوياً أو مخصّصةً لغوياً)، والحدّ الذي يكون به تحديدُ خصوصية اللغة صارماً أو قابلاً للتغيّر، وذلك بناءً على إدراك المسافة بين اللغتين).

وحاول كيلرمان، في دراسة تطبيقيّة، أن يُوضّح كيف يُستعمل الحدس حول الفضاء الدلالي للغة الأصلية للتنبُّؤ بقابلية ترجمة بعض العناصر (في هذه الحال، معانٍ متعدّدة لعنصر معجميٍّ واحد)، والذي يمكن أن نستنتج منه قابليّة النقل من ل١ إلى ل٢.

ولكي يحدّد تأثير اللغة الأصلية، أعطى متعلمين هولنديين للإنجليزية قائمةً من الجمل الهولنديّة تحتوي على معانٍ مختلفة للكلمة *breken* (تكسر)، (انظر القضية ١ في قضايا للمناقشة، في آخر هذا الفصل) وسألهم عن أيّ الكلمات المترجمة يعتقدون أنها يمكن أن تُستعمل في الإنجليزية.

وما وجده كيلرمان هو أن مفهوم الجوهر مهمٌّ هنا. فمفهوم الجوهر يُحدَّد بواسطة اتحاد بعض العوامل مثل درجة التكرار، والحَرْفِيّة literalness، والمحسوسيّة concreteness، وإدراجها في القاموس. وعندما ننظر إلى مفردات معجمية لها معانٍ متعدّدة، نستطيع أن نميّز بين المعاني الجوهريّة والمعاني غير الجوهرية. فالمعاني الجوهرية هي تلك التي تُستعمل بتكرار كبير (*He broke his leg* كسر رجله، *She broke his heart* كسرت قلبه)، ولها معاني حرفيّة (*He broke his leg* كسر رجله)، وتكون محسوسةً أكثر منها مجردة (*The cup broke* انكسر الكأس)، وأُدرجت في القاموس أولاً أو أنها أول ما يخطر في البال. إنه من غير المتوقّع أن يقدّم أي قاموسٍ المعنى في *His voice broke*

when he was 13 انكسر صوته عندما كان في الثالثة عشرة (بمعنى: اخشنّ صوته)، على أنه واحد من المعاني الأولى للفعل *to break* كسر. وكذلك فإنه من غير المتوقّع أيضاً أن يستعمل مدرسٌ ما، إذا ما سُئل أن يشرح معنى *break* في الفصل، الجملةَ *The news story broke at six o'clock القصة الإخبارية كُسرت عند السادسة (بمعنى: أذيعت)*، على أنها المثال الأول (أو حتى الألف) في تعريف الكلمة.

والمعاني الجوهرية أقرب إلى أن تكون مساويةً للعناصر المحايدة لغوياً، بخلاف المعاني غير الجوهرية التي هي أقرب إلى أن تكون مساويةً للعناصر المخصّصة لغوياً. ولكن ما علاقة كلّ هذا بتكوين نظريةٍ حول النقل؟ للإجابة عن هذا السؤال، انظر إلى الشكل رقم(٥,٤)، وهو نسخة معدّلة عن الشكل رقم(٥,٣).

بعيد قريب

جوهرية XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXX

XXXXXXXX

XXXXXX

XXXX

XX

غير جوهرية X

الشكل رقم(٥,٤). نسخة معدّلة من النقل اللغوي.

ونستطيع، بناءً على ذلك، وبمصطلحات تخمينيّة، أن نتوقّع المواقع التي سيظهر فيها النقل وتلك التي لن يظهر فيها. فالاحتمال الأكبر لحدوث النقل هو في العناصر

الجوهريّة، بغضّ النظر عن المسافة المُدركة. والمنطقة الثانية للنقل المحتمل هي بين اللغات المُدركة على أنها قريبةٌ من بعضها (مثلاً: الإسبانية/الإيطالية، الهولندية/الألمانية)، بغضّ النظر عن حالتها من ناحية العناصر الجوهريّة في مقابل العناصر غير الجوهرية.

ويتضمّن وضع المتعلم في مركز تحديد النقل أيضاً أن هذه التوقُّعات ليست حتميّةً مع مرور الزمن، إذ ربما تكون الحال أن المتعلم يبدأ تعلُّم اللغة بتوقُّع تشابهٍ كبير بين لغته الأم واللغة الهدف، إلا أنه يكتشف لاحقاً أن بينهما فروقاً أكثر من التي توقّعها مبدئيًا. وهذا بالتالي يستدعي مراجعةً لما كان يظنّ أنه قابلٌ للنقل. وعلى عكس ذلك، ربما تكون الحال أن المتعلم يبدأ دراسة اللغة الثانية مع توقُّعاتٍ بفروقٍ كبيرة بين لغته الأم ول٢، إلا أنه يكتشف لاحقاً أن بينهما تشابهاتٍ أكثر من التي توقّعها مبدئياً. ولهذا ففئات المعلومات المحايدة لغوياً (الجوهرية)، وتلك المخصّصة لغوياً (غير الجوهرية)، هي فئاتٌ متغيِّرة، تبعاً لإدراك المسافة بين اللغة الأم واللغة الهدف.

وباختصار، هناك ثلاثة عوامل تتفاعل عند تحديد النقل اللغوي: (أ) التصنيف النوعيّ النفسيّ للمتعلم، أيّ كيف ينظِّم المتعلم لغته الأصلية، (ب) إدراك المسافة بين اللغة الأصلية واللغة الهدف، و(ج) المعرفة الواقعيّة باللغة الهدف.

فالنقل إذن يمكن توقُّعه بشكلٍ احتماليٍّ، حيث لا يستطيع أحدٌ أن يتوقّع، في أيّ موقفٍ معيّن، بأنّ متعلماً ما سوف يكون تحت تأثير حقائق لغته الأصلية أم لا. ولكن على الجانب الآخر لا بدّ من التفكير بشكل احتمالي أيضاً إذا ما أردنا أن نفنّد هذه النظرة. فما الذي يمكن أن يُعدّ دليلاً مضاداً؟ فلو أن لدينا عدداً كبيراً من المتعلمين يتجهون ضدّ التوقُّعات التي يتنبّأ بها نموذج المتعلم المركزيّ في النقل، فسيستدعي ذلك مساءلة قيمتها التنبُّؤيّة. ولكنّ مثالاً واحداً لا يكفي لمساءلة هذه النظرة. فمثال واحدٌ من متعلمٍ ينقل عنصراً غير متوقَّع - لنقل مثلاً التعبير الاصطلاحي ***kick the bucket*** *مات* - لن يكون جيداً ليناقض قيمة هذا النموذج.

(٥,٣) النقل البيلغويّ Interlanguage Transfer

يتطرق هذا القسم[٣] إلى منطقةٍ من البحث في اللغة الثانية لقيت نسبيًا قليلاً من الاهتمام المنتظم: اكتساب لغةٍ بعد اللغة الثانية (مثلاً: اكتساب اللغة الثالثة، والرابعة... إلخ). ففرضية التحليل التقابلي والاتجاهات الحديثة في اكتساب اللغة الثانية تنبّأت بالنقل اللغوي بين لغتين: اللغة الأصلية واللغة الهدف. ومن الواضح، على كل حال، أن هذا لا يحيط بالمدى الكامل لهذه الظاهرة، لأن من يُسمَّون بمتعلمي اللغة الثانية غالباً ما يعرفون لغةً ثالثةً ورابعةً (أو في الأقل أجزاءً منها). ولكي يمكن تعميم أيّ نظرية في النقل اللغوي، لا بدّ لهذه النظرية أن تتعامل مع هذه الحقيقة. على أن فكرة وجود أنواعٍ أخرى من النقل ليست فكرةً جديدة، ولكنها لم تكن واضحة دائماً. فعلى سبيل المثال، رغم أنه ليس له علاقة كاملة بالنقاش حول النقل البيلغوي، عرّف جاكوبوفست Jakobovist (١٩٧٠م) النقل العكسي على أنه من اللغة البينية عودةً إلى اللغة الأصلية. بالإضافة إلى أن فكرة إمكانية وجود النقل من لغة أجنبية أولى إلى لغة أجنبية ثانية لاحظها ماجيست Magiste (١٩٧٩م)، الذي لفت انتباهنا إلى ظاهرة تنافس الأنظمة اللغوية لدى متعددي اللغات.

ويُعرَّف النقل البيلغويّ بأنه تأثير لغةٍ ثانيةٍ واحدة (مستعملين المعنى الواسع لهذا المصطلح) على لغةٍ أخرى. فعلى ذلك لا يمكن أن يوجد النقل البيلغويّ في اكتساب اللغة الثانية (بتعريفها الضيّق) فقط، ولكن يجب أن يكون هناك أكثر من لغتين غير أصليتين. وسنشير إلى هذه المنطقة من الدراسة باكتساب اللغة المتعدد *Multiple language acquisition*، بالرغم من أن اكتساب اللغة المتعدد يُصنّف في البحث التقليدي في اكتساب اللغة الثانية، كما ذُكر في الفصل ١، تحت اكتساب اللغة الثانية.

---

(٣) نودّ أن نشكر جاسيكا دي أنجليز Gessica De Angelis لمساعدتها في مراجعة الدراسات السابقة في هذا القسم، ولمساعدتنا في فهم العوامل المعقّدة التي تُبطّن النقل البيلغويّ.

والأمثلة كثيرةٌ على النقل البيلغويّ. ففي المثال (٥,٢٢)، من سلينكر وبامجارتنر- كوهين Baumgartner-Cohen (١٩٩٥م)، يحاول متكلّمٌ إنجليزي جاء تواً من فرنسا أن يتكلم الألمانية.

(٥,٢٢) Tu as mein Fax bekommen?
you have my Fax gotten
French French German German
فرنسي فرنسي ألماني ألماني
'Did you get my fax?'
"هل حصلت على فاكسي؟"

فالجملة بُنِيت على نموذج ألماني بأفعالٍ متفرقة، *as...bekomen* ('have... gotten')، ولكن مع الفعل المساعد الفرنسي *avoir* ('as'). ولاحظ أيضاً أن هناك تشابهاً صوتياً بين صفات اللفظ الفرنسي البيلغوي *tu as* واللفظ الألماني الهدف *du hast*، فمن الممكن أن التشابه الصوتي عزّز تأثير الفرنسية.

ولاحظ شميدت Schmidt وفروتا Frota (١٩٨٦م) الصعوبة في الاحتفاظ باللغات الأجنبية بعيدة عن بعضها البعض. فقد وَصَفَت دراستهما متعلماً إنجليزياً يتعلم البرتغالية، ولديه لغة ثانية من قبل هي العربية. وتساءل المتعلم لماذا لا يستطيع أن يحتفظ باللغتين (البرتغالية والعربية) منفردتين عن بعضهما البعض.

إنّ السؤال عن عدم القدرة على الاحتفاظ باللغات واللغات البينية منفردة عن بعضها البعض، وكذلك السؤال عن السبب في حدوث الخلط والدمج بين اللغات المختلفة المعروفة مسبقاً، وتلك التي في طور التعلّم؛ هو لبُّ البحث في النقل البيلغوي. كما وصف كثيرٌ من المتعلمين تجاربهم في التأثّر بلغاتٍ ليس بينها أيّ صلة أو قرابة، كما هي الحال في الدراسة التي تضمّنت البرتغالية والعربية. وهناك مثالٌ آخر (اتصال شخصيّ) من متكلمٍ أصليّ بالإنجليزية أمضى في تركيا وقتاً ليس بالقصير. ويروي أنه عندما حاول أن يتكلم الألمانية، أثناء وجوده في ألمانيا، حيث ذهب إلى هناك من قبل، ما يأتي: "لشدّة دهشتي، خرجت التركية".

فيبدو، على هذا، أن هناك ظاهرةً يمكن أن نسميها "تحدُّث بالأجنبية" talk foreign". والسؤال الذي ينبغي أن نناقشه هو: ما مبادئ النقل في هذه الحالات؟ أحد هذه المبادئ، إذ اقتُرح في وقت مبكر، هو التشابه الصوتيّ، حيث لاحظه هوجن Haugen (١٩٥٣م). وقد رأينا هذا في مثال الفرنسية- الألمانية في (٥,٢٢). وهنا مثالٌ آخر جاء من متكلم أصلي بالإنجليزية يعرف العبرية ويحاول أن يتكلم الإيطالية ليجيب عن سؤال في الصف:

(٥,٢٣) متكلم أصلي بالإيطالية:

Quanti anni ha?
how many years you have
'How old are you?'

'كم عمرك؟'

متكلم أصلي بالإنجليزية يعرف العبرية:

Ho sessenta annim.

I have 60 years (نهاية الكلمة ليست إيطالية)

'I am 60 years old.'

'عمري ٦٠ سنة'.

الهدف المقصود:

Ho sessenta anni.

I have 60 years.

'عمري ٦٠ سنة'.

يستبدل المتكلم في هذا المثال النهاية العبرية *im*-، كما في *shannim* ('سنوات' في العبرية) بالإيطالية *anni* سنوات. وعلى هذا فليس لدينا فقط تشابهٌ صوتيّ، ولكن لدينا أيضاً مبدأٌ ثانٍ للنقل البيلغوي، ألا وهو قبول المعنى meaning plausibility. فالتوقُّع هنا أنه لن يكون هناك خلطٌ في المفرد، لأن الصيغة المفردة لكلمة سنة في العبرية

هي *shana*، وهي صيغةٌ لا تشبه صوتيّاً الصيغة المقابلة في الإيطالية *anno*. وهذا المبدأ في النقل البيلغوي شبيهٌ بما ناقشناه في القسم (٥،٢،٣). وكما لاحظنا هناك، يجب أن يرى المتعلمون بعض التشابه بين الصيغ (إما صوتياً أو وظيفياً) قبل أن يحدث النقل.

ومن المهم، مرةً أخرى، أن نلاحظ أن النقل البيلغوي، ومن خلال تعريفه، لا يحدث في سياق اكتساب اللغة الثانية، ولكن في سياق اكتساب اللغات المتعدد. إلا أننا يجب أن نحدد إلى أيّ مدى يمكن للمبادئ التي تحكم حالةً واحدة، أن تحكم (أو لا تحكم) حالةً أخرى. ويُعدّ اكتساب اللغات المتعدد[٤] منطقةً حديثة في البحث، ولهذا السبب فالدراسات التطبيقية حولها قليلة نسبياً.

ويبدو أن النقل البيلغوي يثير عدداً من القضايا النظرية المهمّة: هل تُحدث المعرفة المكتسبة تدريجياً للغةٍ بعد الثانية فرقاً في أنواع النقل المُشاهَدة؟ كيف تُستعمل (أو لا تستعمل) المعرفة باللغة البينية في إضافة لغةٍ ثالثة أو رابعةٍ أو خامسة؟ وتحت شروطٍ معينة، وفقط عند وجود النقل العكسي من اللغة البينية عودةً إلى اللغة الأصلية، هل هناك مجموعةٌ متوازية من التأثيرات من اللغة البينية عودةً إلى اللغات البينية السابقة وحتى إلى اللغة الأصلية؟ وأكثر أهميةً للنظريات الحديثة حول النقل اللغوي، واعتماداً على وجود لغتين فقط في العقل المتعدد اللغات، ما المبادئ التي تمنع نقل اللغة الأصلية في نطاق اكتساب اللغات المتعدد والتي تشجّع (أو لا تشجّع) التحجُّر؟

(٤) الدراسات السابقة حول اكتساب لغاتٍ غير اللغة الأصلية أو الثانية يُشار إليها بأنها اكتساب اللغة الثالثة أو حتى بأنها ثلاثيّة اللغات trilingualism. وبالرغم من أن هذه خطوةٌ متقدمة على تلك التي تشير إلى اكتساب جميع اللغات غير الأصلية بأنها اكتساب اللغة الثانية، نعتقد أن هذا مصطلح غير جيّد، لأنه في معناه الحرفي لا يمكن أن يُصنَّف اكتساب اللغات الإضافية دون أن يحدَّد أنها اللغة الثالثة أو الرابعة أو الخامسة أو السادسة. بالإضافة إلى أن هذا المصطلح يعطي الأفضلية للغة "الثالثة"، أي البيلغوية الثانية، وليس هناك دليل تطبيقيٌ يَخلص إلى أن هذه هي (أو ليست هي) الحقيقة. ولهذا فقد اخترنا أن نستعمل المصطلح الأكثر حياداً: اكتساب اللغة المتعدد.

ما المبادئ (غير تلك التي نوقشت سابقاً) التي اقتُرِحت لتسهيل النقل البيلغويّ، والتي غالباً ما تصاحب منع نقل اللغة الأصلية؟

بحث ديويل Dewaele (١٩٩٨م) عملية اكتساب المفردات في نسختين من لغةٍ بينيةٍ فرنسيةٍ شفوية: كانت اللغة البينية في إحداها اللغةَ الثانية لمتكلمين أصليين بالهولندية، وكانت الفرنسية في الأخرى اللغةَ الثالثة مع وجود الإنجليزية لغةً ثانيةً مسبقاً. وكان أحد أهدافه أن يختبر حدوث نقل بيلغوي لدى المجموعة الأخيرة من لغتها الإنجليزية الثانية التي تحجز اللغةُ الأصلية الهولندية. وقد صمِّمت التجربة بحيث إذا اقترب المتعلمون من اللغة البينية الإنجليزية السابقة أكثرَ، وليس إلى لغتهم الأصلية الهولندية، يمكن عندئذٍ أن يظهر النقل البيلغوي؛ لأن هذا لا يمكن أن يحدث مع المجموعة الأولى التي تمثّل فيها الفرنسية اللغة البينية فقط. وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التي لديها لغة ثانية فقط (الفرنسية) دنت كثيراً من اللغة الأصلية (الهولندية)، بينما اقترنت المجموعة التي لديها لغتان بينيتان إلى اللغة الأجنبية الأولى (الإنجليزية) في إنتاج اللغة الفرنسية.

كما اختبرت دي أنجيليس De Angelis (١٩٩٩م) إنتاج اللغة الإيطالية من متكلمٍ كنديّ لغته الأولى الفرنسية مع ثلاث لغاتٍ أجنبية: الإسبانية، والإنجليزية، والإيطالية. فوجدت نوعين من النقل البيلغوي: (أ) نقلٌ بيلغويّ معجميّ تامّ، و(ب) نقلٌ بيلغويّ معجميّ جزئيّ. وصُنِّفت الأمثلة في النوع الأول من النقل بناءً على استعمال كلمةٍ بعيدةٍ تماماً عن اللغة الهدف مأخوذة من لغة بينية سابقة في إنتاج اللغة الهدف (الإيطالية). أما النوع الثاني من النقل فقد شمل أمثلةً حيث تُستعمل فيها معلومات صرفية جزئية من كلمةٍ معينة في لغةٍ بينيةٍ بعيدةٍ عن اللغة الهدف؛ في إنتاج اللغة الهدف: الإيطالية. وقد وجدت دي أنجيليس ظهور كلا النوعين من النقل البيلغويّ من الإسبانية إلى الإيطالية، والذي، تبعاً لواحدٍ من المبادئ المهمّة في هذا

النطاق، أظهر نماذج قوية من التشابه الصوتي بين اللغتين. ثم نوقشت النتائج بناءً على كيف يخلق التشابه الصوتي بين اللغات، أو فيما بينها، الظروف المناسبة للتفاعل لينتقل هذا التشابه إلى كلماتٍ بعيدةٍ عن اللغة الهدف من اللغات الأخرى. وناقشت النتائج أيضاً كيف تدخل العناصر المعجميّة في تنافسٍ لدى الاختيار منها. وقد ذُكر عددٌ من الفرضيات لتفسير عدم النقل من اللغة الأصلية، مع أن ظاهرة "تحدث بالأجنبية" بدَتْ مهمةً للمتكلمين باللغة البينية.

وفي محاولةٍ للبحث في سؤالٍ مهم في هذه المنطقة من البحث، تساءل كلين Klein (١٩٩٥م، مقتبساً من مقالٍ في ١٩٩٤م) عما إذا كانت معرفة أكثر من لغةٍ واحدة تُسهِّل اكتساب لغاتٍ إضافية من خلال نموذج النحو العالمي (UG) للاكتساب (انظر الفصل ٧). فقد امتحنت مجموعاتٍ متقابلة من أحاديّي اللغة monolinguals (الإنجليزية هي اللغة الثانية) ومتعددي اللغات multilinguals يتعلمون الإنجليزية بصفتها اللغة الثالثة أو الرابعة في اكتساب (أ) تعلّم المفردات و(ب) تعلّم النحو. فوجدت أن متعددي اللغات تفوّقوا على أحاديّي اللغة في كلا النوعين من التعلّم واستنتجت أن متعددي اللغات طوّروا طرقاً تساعد في تفعيل مقاييس النحو العالمي UG parameters. وكانت تلك الطرق متقدّمة لغوياً، وطُوِّرت عن وعيٍ وقصد، إذ عَزّزت تعلّم المفردات، كما قدمها توماس (١٩٨٨م)، وعززت طرقاً في التعلّم أقلّ محافظةً، كما قدّمها زويل (١٩٩٢م). وهناك أدلّةٌ تؤيّد وجهة النظر التي تقول إن المتعلمين متعددي اللغات أفضل من أحاديي اللغة (مثلاً: رامسي Ramsay، ١٩٨٠م)، وهناك كذلك أدلةٌ معارضة لها (نايك Nayak، هانسن Hansen، كروجر Krueger وماكلوفلن، ١٩٩٠م). وبالرغم من أن هذه المراجع لم تناقش احتمال أن يكون النقل إستراتيجيةً للتسهيل (انظر: كوردر، ١٩٦٧م)، إلا أنه يمكن أن يكون عاملاً مركزيّاً في الإجابة عن هذا السؤال.

وهناك دراساتٌ أخرى حول اكتساب اللغات المتعدد، يمكن أن تعاد قراءتها بصفتها تدعم التأثير الإيجابي في مقابل التأثير السلبي للنقل البيلغوي فيما يتعلق بالتركيب والتنظيم العقليّ للمعجم ثنائيّ اللغة. فقد قاست أبونوّارة Abunuwara (١٩٩٢م) تأثير التداخل لدى متكلم لغته الأولى العربية، وقد اكتسب العبرية والإنجليزية بصفتهما لغتين ثانيتين. وقد وجدت في نتائجها أن هناك (أ) علاقة متساوية (مستقلّة independent) فيما بين اللغتين غير الأصليتين، (ب) علاقة مركّبة (تطفّل interdependent) بين اللغة الأصلية واللغة الأضعف من اللغتين غير الأصليتين، و(ج) علاقة متوسطة بين اللغة الأصلية واللغة الأقوى من اللغتين غير الأصليتين.

وأجرى دي جروت de Groot وهوكس Hocks (١٩٩٥م) دراسةً أخرى اختبرت العلاقة بين الكفاءة اللغوية والتنظيم الدلالي للمعجم في مجموعتين من ثلاثيّي اللغات "غير المتوازنة" (هولندية – إنجليزية– فرنسية). وقد افتُرض أنّ في كلٍّ من اللغة الأصلية واللغة الأجنبية الضعيفة تركيباً معجميّاً مكوناً من "كلمة – ارتباط" "word-association"، بينما افتُرض أن في كلٍّ من اللغة الأصلية واللغة الأجنبية القوية تركيباً معجميّاً مكوّناً من "مفهوم– وسيط" "concept-mediation". وقد خلُصت المعلومات اللغوية، في هذه الدراسة، إلى أن الكفاءة في اللغة الأجنبية تحدد التنظيم الدلالي للمعجم لدى المتكلمين متعددي اللغات.

كما ناقش التشابهَ اللغويَّ وتأثيرَه عددٌ من الباحثين في حقل دراسات اكتساب اللغة المتعدد (دي أنجيليس، ١٩٩٨م؛ ديويل، ١٩٩٨م؛ رنجبوم، ١٩٨٧م؛ سلينكر وبومجارتنر– كوهين، ١٩٩٥م؛ ستدجي Stedje، ١٩٧٧م؛ فيلدوميك Vildomec، ١٩٦٣م؛ ويليامز Williams وهاماربيج Hammarberg، ١٩٩٨م). فأشار فيلدوميك (١٩٦٣م) إلى ملاحظة مازال الباحثون يقيّمونها ويختبرونها حتى اليوم، تتلخص في أنه عند إنتاج اللغة الثالثة، هناك كلمات وظيفية functors، مثل:

حروف الجرّ، وأدوات التعريف/التنكير، وأدوات الربط؛ غالباً ما يكون مصدرها من اللغة الثانية، وليس من اللغة الأصلية. وربما يحدث هذا أيضاً حتى عندما لا تكون اللغتان متشابهتين صوتياً.

وقد نوقش استعمال الكلمات الوظيفية من لغةٍ ثانية، بدلاً من اللغة الأصلية، في إنتاج اللغة الثالثة في دراساتِ كلٍّ من ستدجي (١٩٧٧م)، ورنجبوم (١٩٨٧م)، وويليامز وهاميربيرج (١٩٩٨م). فوجد ستدجي (١٩٧٧م)، الذي اختبر فنلنديين يتعلمون الألمانية لغةً ثالثةً مع وجود لغةٍ ثانيةٍ لديهم هي السويدية، أن الكلمات الوظيفية تنتقل غالباً من اللغة الثانية بدلاً من اللغة الأصلية. وفي دراسة أخرى لمعلوماتٍ لغوية في مقالاتٍ كتبها بالإنجليزية (ل٣) طلاب فنلنديون مع وجود لغةٍ ثانية لديهم هي السويدية، وجد رنجبوم (١٩٨٧م) ١٨٧ مثالاً على الانتقال الكامل من السويدية اللغة الثانية، و٨ أمثلةٍ فقط من الفنلندية اللغة الأولى. وفي أمثلة النقل من السويدية، كان ٦٧٪ من العناصر المعجمية كلماتِ محتوى، و٣٣٪ منها كلماتٍ وظيفية. أما ويليامز وهاماربيج (١٩٩٨م، ص ٢٩٦) فقد اختبرا أمثلةً مما سمّياه "انتقالاً لغوياً غير معدَّل" "non-adapted language switches" (مثلاً: نقلٌ دون تعديل) في دراسةٍ طولية مدّتها سنتان لمتعلّم إنجليزيٍّ يتعلم لغةً ثالثة (السويدية)، ولغته البينية الأولى الألمانية. ومن النتائج المهمة في هذه الدراسة أنه حتى عندما لا يوجد تشابهٌ مباشر، فإن بعض الصفات التركيبية أو المعجمية للغة الثانية (الألمانية) كانت حاضرةً في لغة المتعلم السويدية (ل٣). وقد خَلُص المؤلفان إلى أن اللغة الثانية الألمانية كانت فاعلةً بالتوازي مع اللغة الثالثة.

ولو كانت بعض هذه الدراسات طوليّةً، لأصبح لدينا أدلةٌ، ليس فقط على وجود النقل البيلغويّ، ولكن أيضاً على استمراريته. ولو تحقّق هذا بالفعل، فلربما نعود إلى نتيجةٍ واحدةٍ مهمة حول نظريات النقل اللغوي: يجب أن تشمل نظرياتُ

النقل اللغوي، التي قُصِد منها أن تكون عامّة، اكتسابَ اللغات المتعدد، حيث النقل البيلغوي شائع، كما ينبغي أن تُظهر هذه النظريات مبدئياً أن تأثيرَ النقل موجودٌ في الدراسات الطولية. ومن فضول الكلام أن نقول إن النقل اللغوي من لغة بينية واحدة إلى أخرى، ومبادئ تأثير حجب اللغة الأصلية يجب أن يكونا ضمن أيّ نظريّةٍ عامّةٍ في النقل.

(٤، ٥) خاتمة Conclusion

تابعنا في هذا الفصل وفي الفصل ٣ تاريخ مفهوم النقل من بداياته السلوكيّة المبكّرة وحتى تصوّره العقليّ في الوقت الحاضر. ولكننا سنربط، في الفصلين (٦ و٧)، مفهوم النقل بقضايا حديثة ظهرت في نظريّات لغويةٍ تتعلق باكتساب اللغة الثانية.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Language transfer in language learning. Susan Gass & Larry Selinker (Eds.). John Benjamins (1992).

Cross-linguistic influence in second language acquisition. Eric Kellerman & Michael Sharwood Smith (Eds.). Pergamon Press (1986).

Language transfer. Terrence Odlin. Cambridge University Press (1989).

The role of the first language in foreign language learning. Hakan Ringbom. Multilingual Matters (1987).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

١ – المعلومات اللغوية التالية من إجابات ٨١ متكلمٍ أصليّ بالهولندية كانوا يتعلمون الإنجليزية (المعلومات اللغوية من كيلرمان، ١٩٧٩م. انظر أيضاً المشكلة ٢. ١ في جاس وسوراس وسلينكر[١٩٩٩م]). وقد أُعطيَ الطلاب كل واحدةٍ من الجمل الهولندية النحوية في العمود ١ (كلّها تحتوي على الكلمة *breken* يكسر)، ثم طُلِب منهم أن يذكروا إذا كانوا يعتقدون أن المقابلات الإنجليزية المترجمة (في العمود ٢) صحيحة نحويّاً في الإنجليزية. وقد وُضِعت في العمود ٣ أمام كلّ جملةٍ نسبة الذين أجابوا بأنها ممكنة في الإنجليزية من ٨١ فرداً قالوا إنها صحيحة نحويّاً.

الجملة الهولندية (كلها صحيحة نحويًا)	المقابل الإنجليزي	٪ الإجابات من "القابلة للترجمة"
1. Welk land heeft de wapenstilstand *gebroken*.	Which country has broken the cease-fire?	28
2. Zij *brak* 't wereldrecord.	She broke the world record.	51
3. Zij *brak* zijn hart.	She broke his heart.	79
4. De golven *braken* op de rotsen.	The waves broke on the rock.	35
5. Hij *brak* zijn woord.	He broke his word.	60
6. Hij *brak* zijn been.	He broke his leg.	81
7. Het ondergrondse verzet werd *gebroken*.	The underground resistance was broken.	22
8. Dankzij 'n paar grapjes was 't ijs eindelijk *gebroken*.	Thanks to a few jokes, the ice was finally broken.	33
9. 'n Spelletje zou de middag enigszins breken.	A game would break up the afternoon a bit.	11
10. Zijn val werd door 'n boom *gebroken*.	His fall was broken by a tree.	17
11. 't Kopje *brak*.	The cup broke.	64
12. Nood *breekt* wet.	Necessity breaks law (a saying).	34
13. Sommige arbeiders hebben de staking *gebroken*.	Some workers have broken the strike.	9
14. Na 't ongeluk is hij 'n *gebroken* man geworden.	After the accident, he was a broken man.	61
15. Zijn stem *brak* toen hij 13 was.	His voice broke when he was 13.	17
16. De man *brak* zijn eed.	The man broke his oath.	47
17. De lichtstralen *breken* in het water.	The light rays break (refract) in the water.	25

[وفيما يأتي ترجمة حرفيّة للجمل حسب التسلسل].

١- أيّ دولةٍ كسرت وقف إطلاق النار؟

٢- هي كسرت السجّل العالمي.

٣- هي كسرت قلبه.

٤- الأمواج كَسَرَت على الصخرة.

٥- هو كسر كلمته.

٦- هو كسر رجله.

٧- المقاومة الأرضية كُسرت.

٨- شكرا لنكاتٍ قليلة، الثلج كُسر أخيراً.

٩- سوف تنكسر المباراة بعد الظهر.

١٠- لقد كُسِر شلاّله عن طريق شجرة.

١١- الكأس كَسرَ.

١٢- الضرورة تكسر القانون (مثل).

١٣- بعض العمال كسروا الإضراب.

١٤- بعد الحادث، كان رجلاً مكسوراً.

١٥- صوته كَسرَ عندما كان ١٣.

١٦- الرجل كَسرَ حلفه.

١٧- أشعة الضوء تَنْكَسِر في الماء.

أ) تأمل نسبة الجمل التي حُكِم عليها بأنها قابلةٌ للترجمة في العمود ٣. رتّب هذه الجمل من جهة قابليّتها للترجمة من الأكبر إلى الأقل للكلمة الهولندية *breken*.

ب) تأمل المقابلات الإنجليزية المترجمة في العمود ٢، ومع النظر إلى معاني الجمل الهولندية، ما الفروق التي ربما تفسّر الدرجات المتفاوتة لنسبة القابلية للترجمة المعيّنة لكل مقابل؟ على سبيل المثال، كيف تفسّر نسبة القبول ٨١٪ للعنصر ٦، ونسبة القبول ٧٩٪ للعنصر ٣، لكن ٦٤٪ فقط للعنصر ١١؟

ج) كيف يمكن أن يتنبّأ تحليلك قابليّة الترجمة لمقابل كلمة يكسر في لغتك الأصلية أو أيّ لغةٍ تعرفها؟

٢- قارن تنبّؤات فرضية التحليل التقابلي حول النقل مع تنبّؤات كيلرمان. كيف يختلفان؟ وكيف يتشابهان؟

٣- فيما يأتي معلوماتٌ لغوية من متكلمين أصليين بالتشيكيّة يتعلمون الإنجليزية، ومن متكلمين تشيك يتعلمون الروسية (دوشكوفا، ١٩٨٤م). يمثّل العمود ١ (الإنجليزية لغةً ثانية) صيغاً غير أكيدة (أشير إليها بالنجمة *). أيّ أن المتعلمين التشيك لا يُنتجون الجموع أو صيغ الزمن الماضي أبداً، كما هو موضّح في العمود ٢:

الروسية لغةً أولى	الروسية لغةً ثانية	التشيكية لغةً أولى	الإنجليزية لغةً ثانية
Uctelja Rabotnicy	Ucitele rabotnice	Ucitele Delnice	صيغ الجمع: *Teachetele *workwomanici
Voznik	Vozniknul	Vznikl Vzniknul	الزمن الماضي: Arisenul
Onumer	onumrel	Umrel	*he dieel

فهناك، كما يمكن أن تلاحظ، نقلٌ واضحٌ من نهايات الكلمات من التشيكية إلى الروسية، لكن ليس من التشيكية إلى الإنجليزية. ما سبب هذا في رأيك؟ لماذا يمكن أن تشكّل هذه الحقائق مشكلةً لنظريةٍ قائمةٍ على اللغة الأصلية في اكتساب اللغة الثانية؟

٤- سَجِّل ثلاثة متكلمين بلغة ثانية مختلفة (وبلغات أصلية مختلفة). اطلب من متكلمين أصليين التعرُّف على اللغة الأصلية للمتكلمين بناءً على اللهجة. هل هذا سهلٌ عليهم نسبيًّا؟ ما الذي سهّل أو صعّب عليهم الأمر للوصول إلى الإجابة الصحيحة؟ خذ الآن المقالات الإنشائية الموجودة في القضيّة ١٠ في الفصل ٣. هل يمكن للمتكلمين الأصليين أن يصلوا إلى الإجابة الصحيحة؟ إذا فعلوا ذلك، فما الذي سهّل أو صعّب عليهم الأمر للوصول إلى الإجابة الصحيحة في هذا المثال؟

٥- تأمل ظاهرة التفادي التي نوقشت في هذا الفصل، حيث اُكتشفت بشكلٍ أساسيّ في مجال النحو. لماذا، في رأيك، حصل هذا في ذلك المجال بالتحديد؟ هل من الممكن دراسة التفادي في الأصوات؟ في المفردات؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

ما قيمة أن تعزوَ التفادي للنقص في الاستعمال؟ هل يمكن للمرء أن يفسِّر النقص في الاستعمال، ليس بالضرورة بصفته تفادياً، ولكن بصفته اختياراً مقصوداً لتركيبٍ آخر؟ كيف يمكن للمرء أن يستكشف هذا الاحتمال تطبيقيّاً؟

الفصل السادس

اللسانيات واكتساب اللغة الثانية

SLA AND LINUISTICS

تأثر اكتساب اللغة الثانية، وهو علمٌ حديث نسبيًا، في تشكُّله بعلوم أخرى. كما أثر اكتساب اللغة الثانية، في المقابل، بشكلٍ واضح في هذه العلوم الأمّ. وفي الوقت الحاضر، يُصنِّف بعضُهم اكتساب اللغة الثانية على أنه علمٌ مستقِل له برنامجه الخاص في البحث ويرتكز اهتمامه على علومٍ عدّة، بينما يصنِّفه آخرون على أنه علمٌ فرعيّ لهذا العلم أو ذاك. أما نحن فنرى من الأفضل أن ننظر إلى اكتساب اللغة الثانية على أنه علمٌ مستقلٌ له ارتباطاتٌ قويّة بالعلوم الأخرى؛ لأن له كمّا هائلاً من البحوث، وتقاليد بحثيّة قوية.

في هذا الفصل والفصول الثلاثة الآتية، سنركِّز على ثلاث مناطق نرى فيها علاقة اكتساب اللغة الثانية بالعلوم الأخرى في أقوى صورها، وهذه العلوم هي: اللسانيات (الفصلان ٦ و٧)، واللسانيات النفسية (الفصل ٨)، واللسانيات الاجتماعية (الفصل ٩). ولا يعني هذا أن هذه هي المناطق الوحيدة التي يلعب اكتساب اللغة الثانية دوراً فيها، ولكنها اختيرت ممثِّلاتٍ لغيرها. وسوف نركِّز عموماً على الأثر التي تركته هذه العلوم في اكتساب اللغة الثانية، لكننا سوف نناقش في مواضع قليلة الأثر الذي تركه، أو يمكن أن يتركه، اكتساب اللغة الثانية في هذه العلوم.

فأما الأثر الذي تركه كلٌّ من هذه العلوم على اكتساب اللغة الثانية، فمن الممكن أن نجده في التركيز العام لكلٍّ منها. فاللسانيات تركّز على نواتج الاكتساب (أيّ: توصيف النظام الذي ينتجه المتعلمون)، واللسانيات النفسية تركز على المعالجة التي تُبتدع بها تلك الأنظمة (أيّ: توصيف المعالجة التي عن طريقها يبتدع المتعلمون نظام التعلّم)، واللسانيات الاجتماعية تركز على العوامل الاجتماعية التي تؤثّر في الناتج اللغوي للاكتساب. وعلى أيّ حال، هناك سمةٌ واحدة مشتركة بين كل هذه العلوم، ألا وهي *مشكلة التعلّم*، أيّ: كيف يستطيع المتعلمون أن يكتسبوا تعقيدات لغةٍ إنسانية ثانية؟

(٦,١) العالميّات اللغوية Language Universals

تركت اللسانيات أثرها في اكتساب اللغة الثانية منذ ظهوره. وكان لكل نظريّة في اللسانيات غالباً تأثيرٌ على البحث في اكتساب اللغة الثانية. وستحدّ نقاشنا، في هذا الفصل، بعلاقة اكتساب اللغة الثانية بمناطق البحث التي هيمنت على دراسته عبر السنين. وأما بالنسبة إلى اللسانيات واكتساب اللغة الثانية، فقد كان التركيز الأساسيّ على العالميات اللغوية language universals، إذ ساد اتجاهان في دراسة العالميات اللغوية كان لهما أعمق الأثر في دراسة اكتساب اللغة الثانية، وقد تطرق هذا الكتاب لكليهما: العالميات النوعيّة typological universals (القسم ٦,٢) والنحو العالميّ (الفصل ٧). وسوف نناقش بالإضافة إلى هذين الموضوعين العامّين، اكتساب الزمن/الجهة tense\aspect (القسم ٦,٣) الذي يجمع بين معنى الفعل والصيغة التصريفية morphological form ووظائف الأصوات (القسم ٦,٤).

لماذا تعدّ دراسة العالميات اللغوية مهمةً في اكتساب اللغة الثانية؟ فمن الأسئلة المبكرة حول طبيعة أنظمة اللغة الثانية السؤال الذي يتعلق بالمدى الذي يمكن أن تُعدّ فيه تلك الأنظمة "لغاتٍ طبيعية".

> يكمن وراء فرضيّة اللغة البينية افتراض غير مكتوب يقول إنّ اللغات البينية هي أنظمةٌ لغوية شأنها شأن اللغات الطبيعية. (وأعني بـ "اللغات الطبيعية" أيّ لغة إنسانية يشترك فيها مجتمعٌ من المتكلمين وتطوّرت عبر الزمن من خلال عمليّة النشوء والتطوّر العامة.) وهذا يعني أن اللغات البينية هي لغاتٌ طبيعية. (أدجيميان Adjemian ، ١٩٧٦م، ص ٢٩٨).

فماذا يعني قولنا إن اللغات البينية، أو لغات المتعلمين، أنظمةٌ طبيعيّة؟ هذا لا يعني أن كل اللغات البينية على درجةٍ من التعقيد مثل كل اللغات الطبيعية، لأنها بكل وضوح ليست كذلك. فمعظم التراكيب المعقّدة لا تظهر حتى وقتٍ متأخر في عملية التعلم. وما نعنيه بذلك هو أنه إذا بدا أنّ أيّ ظاهرة لغوية معينة هي صيغةٌ غير ممكنة في أيٍّ من لغات العالم، فستكون أيضاً صيغةً غير ممكنة في نظام اللغة الثانية. وهناك على سبيل المثال نموذجٌ مُتوقّعٌ في تشكيل العبارات الموصولة في لغات العالم، وهو أنّ أيّ لغةٍ يوجد فيها وصلٌ للمفعول به المباشَر (حيث تكون الصيغة الموصولة مفعولاً به مباشراً)؛ فسيوجد فيها أيضاً وصلٌ للفاعل (حيث تكون الصيغة الموصولة فاعلاً).

(٦،١) وصلٌ للمفعول به المباشَر:

That's the man (whom) I saw yesterday

ذلك الرجل (الذي) رأيته أمس.

(٦،٢) وصلٌ للفاعل:

That's the man who saw me yesterday

ذلك الرجل الذي رآني أمس.

وبافتراض صحّة هذا التعميم العالميّ، فإننا لن نتوقّع أن نجد متعلمين للغة ثانية يستطيعون صياغة عباراتٍ موصولة للمفعول به المباشر دون أن يكونوا قادرين على صياغة عباراتٍ موصولة للفاعل. وإذا فعلوا ذلك فسيعدّ هذا خرقاً لعالميّةٍ لغوية، ممّا يعطي انطباعاً بأن لغات المتعلمين نفسها ليست لغاتٍ طبيعية.

وليس هذا لنقول بأنه لن تكون هناك صيغٌ في لغات المتعلمين تخرق معايير اللغة الهدف ومعايير اللغة الأصلية، بل نقول لهذا لنشير إلى أنه، في مثل هذه الحالات،

ستوجد صيغ اللغة البينية تلك في بعض لغات العالم. وعلى هذا، ربما نجد متعلماً إيطاليًا افتراضيًا للغة الفرنسية يقول:

(٦,٣) *Je vois les.
'I see them.'
'أنا أراهم.'

بدلاً من أن يقول الصيغة الفرنسية الصحيحة:

(٦,٤) Je les vois.
'I see them.'
'أنا أراهم.'

رغم أن (٦,٣) تخرق معايير الفرنسية ومعايير الإيطالية أيضاً، لأن الإيطالية، مثل الفرنسية، تضع الضمير قبل الفعل المحدود finite verb، كما في (٦,٥):

(٦,٥) (Io) li vedo.
'I see them.'
'أنا أراهم.'

وبالرغم من أن صيغة اللغة البينية في (٦,٣) لا تماثل أياً من اللغتين الهدف أو الأصلية، فإنها ليست خرقاً للمعايير العالمية؛ لأن الصيغة غير النحوية (فاعل + فعل + مفعولاً به ضميراً) موجودةٌ في لغاتٍ أخرى، مثل الإنجليزية:

(٦,٦) I see them.
هم أرى أنا
'أراهم.'

فالسؤال، إذن، في اكتساب اللغة الثانية هو: إلى أيِّ مدى تحكم القيود، التي تحكم اللغات الطبيعية، أنظمةَ المتعلمين اللغوية أيضاً؟ وبصياغةٍ أخرى: إلى أيِّ مدى يكون تنوُّع لغات المتعلمين محدوداً؟ وقد صيغت إحدى الإجابات عن هذا

السؤال على شكل نظريةٍ هي: فرضية الانسجام التركيبي في اللغة البينية : Interlanguage Structural Conformity hypothesis

كل العالميات اللغوية الصحيحة في اللغات الأولى هي أيضاً صحيحةٌ في اللغات البينية.
(إيكمان، ومورافيسك Moravcsik، وويرث Wirth، ١٩٨٩م، ص ١٩٥).

وهناك طرقٌ عديدة يمكن من خلالها أن تؤثّر العالميات اللغوية في تطوُّر نحو اللغات الثانية: (أ) فيمكن لها قطعيًّا أن تؤثّر في شكل نحوِ المتعلم في أيّ وقت. فإذا كان هذا صحيحاً، فلن يكون هناك *أبداً* أيُّ مثالٍ على خرق عالميّةٍ لغوية معينة في نحو اللغات الثانية. أو (ب) يمكن لها أن تؤثّر في ترتيب الاكتساب، حيث ستكون الصيغ الأكثر وسماً marked forms آخرَ ما يُكتسَب. أو، في حال العالميات الاستتباعيّة implicational universals (انظر القسم ٦،٢)، يمكن أن نتوقع أخطاءً أقلّ في الصيغ الأقلّ وسماً. أو (ج) يمكنها أن تكون واحدةً من القوى المتفاعلة الكثيرة في تحديد شكل نحو المتعلمين.

(٦،٢) العالميّات النوعيّة Typological Universals

نشأت العالميات النوعية من بحث لجرينبيرج Greenberg (١٩٨٣م) في اللسانيات. ويحاول اللغويون في هذا الاتجاه من دراسة العالميات، أن يكتشفوا التشابهات/الفروق الموجودة في اللغات عبر العالم، أيّ محاولة تحديد النوعيّات اللغوية linguistic typologies أو ما "أنواع" اللغات الممكنة. وأحد أهم الاكتشافات في هذا الاتجاه إمكانية التعميم عبر اللغات غير المتقاربة وغير المتجاورة جغرافيًّا، وذلك فيما يتعلق بحدوث التراكيب في اللغات أو بالتراكيب المشتركة بينها. ويُعبَّر عن كثير من العالميات النوعية بما يُسمّى التطبيقات. فمثلاً: إذا وُجدت في لغةٍ ما الصفة س، فإن فيها أيضاً الصفة ص. وفي عمل جرينبيرج الأصلي، تعتمد كثير من العالميات (أو

النزعات العالمية) على ترتيب الكلمات، كما في الآتي: "في اللغات التي تسبق فيها حروفُ الجرّ الاسمَ المجرور، دائماً ما يتبع المضافُ إليه possessor الاسم المتحكِّم governing noun، أما في اللغات التي تتبع فيها حروفُ الجرّ الاسمَ المجرور، فدائماً ما يأتي الاسم المتحكّم تابعاً للمضاف إليه" (جرينبرج، ١٩٦٣م، ص ٧٨).

فمثلاً في اللغات التي تسبق فيها حروفُ الجرّ، مثل: الفرنسية والروسية والإيطالية، نتوقع أن نجد الاسم الذي يمثِّل المضاف possessed يسبق المضاف إليه، وهذه هي الحال في الواقع، إذ تصوغ كل اللغات الثلاث الإضافة بالطريقة نفسها:

الفرنسية:

(٦,٧) le chien de mon ami
the dog of my friend
كلب صديقي
"كلب صديقي"

الروسية:

(٦,٨) sobak moego druga
dog my [GEN] friend [GEN]
كلب صديقي
"كلب صديقي"

الإيطالية:

(٦,٩) il cane di mia madre
the dog of my mother
كلب أمّي
"كلب أمّي"

ولكن في اللغات التي تتبع فيها حروفُ الجرّ الاسمَ المجرور، مثل التركية، يكون الترتيب معكوساً كما يُشاهد في (٦,١٠ و٦,١١):

التركية:

(٦,١٠) مقتبسٌ من:

Language Files (Jannedy, Poletto, Weldon, Eds., Sixth Edition, 1994, p. 153)

محيط = deniz – an ocean

إلى محيط = denize = to an ocean

لمحيط = denizen = of an ocean

(٦,١١) مثال على الإضافة (مقتبس من كومري Comrie، ١٩٨١م)

kadin-in cavug-u
woman [GEN] chichen-her
دجاجة– ها المرأة [مضاف إليه]
'the woman's chicken'
"دجاجة المرأة"

وتمثّل الإنجليزية استثناءً نوعاً ما هنا، إذ تسمح، ليس فقط بالترتيب المتوقّع (*the leg of the table رجل الطاولة*)، ولكنها أيضاً تسمح بترتيب الكلمات غير المتوقّع (*my friend's dog كلب صديقي*).

وهناك عالمياتٌ لغوية أخرى يمكن أن تقرّر بطريقة صارمة (أو ثابتة)، مثل:

اللغات التي يهيمن عليها ترتيب: فعل+فاعل+مفعول به، دائماً ما يسبق فيها حرفُ الجرّ الاسمَ المجرور.

وهذا العالميّ يمكن أن يُمثَّل بلغةٍ مثل الويلزية التي يأتي فيها الفعل أولاً في الترتيب، كما يسبق حرفُ الجرّ فيها الاسم المجرور أيضاً (المثال مقتبس من كومري، ١٩٨١م، ص ٨١):

(٦,١٢) Lladdwyd y dyn gan y addraig.
Killed-passive the man by the dragon
قُتِل ال رجل بـ ال دراجون
'The man was killed by the dragon'
'قُتل الرجل بواسطة الدراجون.'

وبافتراض أن اللغات الثانية خاضعةٌ للقيود نفسها، فماذا يمكن أن نتوقّع؟ وأكثر حالات الاختبار أهميّةً هي تلك التي تأتي من متكلمين تختلف لغتهم الأصلية عن اللغة الهدف فيما يتعلق بالعالميّ المعيّن محل البحث؛ لأنه إذا كانت اللغتان محل البحث متشابهتين، يمكن أن يدّعي المرء بأن النقل اللغوي هو السبب. بمعنى آخر، لنتمكّن من اختبار الفرضية التي تقول بأن العالميّات عالميّة، يجب أن نحيِّد إمكانية أن يكون مصدر العالميّ هو اللغة الأصلية. ولنأخذ مثالاً افتراضياً: لو أن متكلماً أصلياً بلغةٍ ما يأتي فيها الجارُّ لاحقاً تعلّمَ الإيطالية، فستوقع أن المتعلم بمجرد أن تعلم أن الإيطالية يأتي فيها الجارُّ سابقاً، فسيعرف أن المضاف إليه يجب أن يتبع الاسم المضاف.

(٦,٢,١) حالة اختبار I: الهرميّة الموصليّة

Test Case I: The Accessibility Hierarchy

سوف ندرس فيما يلي حالات اختبار قليلة حيث تُبحث العالميات الاستباعيّة/النوعية من وجهة نظر اكتساب اللغة الثانية. وربما يكون العالميّ الأكثر خضوعاً للبحث على مستوى واسع هو ذلك الذي يتعامل مع صياغة العبارة الموصولة. والعالميّ نفسه، وهو معروفٌ بالهرمية الموصوليّة، كان قد نوقش باستفاضة في كينان Keenan وكومري (١٩٧٧م). وأساس المبدأ هو أننا يمكن أن نتنبّأ بأنواع العبارات الموصولة الموجودة في لغةٍ معينة اعتماداً على الهرميّة الآتية:

الهرمية الموصولية:

SU	>	DO	>	IO	>	OPREP	>	GEN	>	OCOMP [1]
فاعل	>	مفعول مباشر	>	مفعول غير مباشر	>	مفعول حرف الجر	>	مضاف إليه	>	مفعول اسم تفضيل

ويبرز هنا افتراضان مهمان، الأول: توجد في كل اللغات عبارات موصولة للفاعل، والثاني: تتمثل التنبّؤات المطروحة هنا فيما يلي: لو وُجدت في لغةٍ ما عبارةٌ

---

(١) انظر الهامش (٩) في الفصل ٢ لتفسير هذه الأنواع من العبارات الموصولة.

موصولة من النوع س، فسيوجد فيها أيضاً أيُّ نوع من العبارات الموصولة الموجودة أعلى منها في الهرميّة، أو إلى يسار النوع س. وعلى ذلك لو أننا نعرف أن في لغةٍ ما عبارات موصولة من نوع مفعول حرف الجر (*That's the woman about whom I told you تلك المرأة التي كلمتك عنها*)، فإننا نعرف أن فيها أيضاً عبارات موصولة من أنواع الفاعل، والمفعول المباشر، والمفعول غير المباشر، إلّا أنه لا توجد هناك طريقةٌ مُسبقة للتنبؤ بالنوع الأدنى من العبارات الموصولة. لكن عندما يُعرف النوع الأدنى، سيكون في مقدورنا أن نضع فرضياتٍ حول كل أنواع العبارات الموصولة الأخرى في تلك اللغة.[٢]

وهناك افتراضاتٌ أخرى بأن الهرميّة تعكس سهولةَ الوصل و/أو شروطاً معيّنة للخطاب.[٣] فإذا كانت هذ هي الصورة، فلا ينبغي أن تؤثّر السهولة أو الصعوبة في اللغات التي يستعملها الفرد. أيّ لو صحّ أن الصعوبة هي التي تجعل مفعول اسم التفضيل في العبارات الموصولة أقلَّ تردُّداً (وأكثر صعوبةً) في لغات العالم، فينبغي ألا تكون موصولات اسم التفضيل أكثر صعوبةً من أنواع العبارات الموصولة الأخرى في نظامٍ واحدٍ فقط من الأنظمة اللغوية المتوفِّرة لدى المتعلم (أيّ: اللغة الأصلية في مقابل لغة المتعلم).

ولتثبت هذا الافتراض قدّمت جاس (١٩٧٩م أ، ١٩٧٩م ب) معلوماتٍ لغويةً من متعلمين للإنجليزية بمدى واسعٍ من اللغات الأصلية (الإيطالية، العربية، البرتغالية، الفارسية، الفرنسية، التايلندية، الصينية، الكورية، اليابانية). وقد كان محور النقاش في تلك الدراسة، التي اعتمدت على معلوماتٍ لغويةٍ استخلصت من (أ) كتابات حرة، (ب) تركيب الجمل، و(ج) أحكام المقبولية؛ أن إنتاج العبارات الموصولة من متعلمي اللغة

---

(٢) تحيل القارئ المهتم إلى كينان وكومري (١٩٧٧م) وكومري وكينان (١٩٧٩م) لمزيدٍ من التوضيح حول فرضياتهم والاستثناءات المحتملة.

(٣) انظر فوكس Fox (١٩٨٧م) وكينان (١٩٧٥م) لمزيدٍ من التوضيح.

الثانية يمكن أن يُتنبَّأ به اعتمادا على الهرمية الموصولية. ويوضح الشكل رقم(٦,١) مثالاً على النتائج المستخلصة من أداة تركيب الجمل في الدراسة. فمع وجود استثناءٍ في المضاف إليه[٤]، إلا أن التنبُّؤات حول الهرمية الموصولية تحققت بالفعل.



الشكل رقم(٦,١). نسب الجمل الصحيحة في أداة تركيب الجمل (كل المجموعات) (العدد=١٨٨) (جُمع المفعول غير المباشر ومفعول حرف الجرّ معاً نظراً لسلوكهما المتشابه في العبارات الموصولة الإنجليزية.).

(المصدر: من "Language transfer and universal grammatical relations" by S. Gass, 1979, 29, pp. 327-344 by Research club in Language learning). طُبع بإذن

(٤) للآراء حول تفسير النتائج غير المتوقَّعة للمضاف إليه، ارجع إلى جاس (١٩٧٩م أ، ١٩٧٩م ب).

الجانب المهمّ الآخر من الهرمية هو التطبيق المتعلق باستعمال ضمائر الفصل (الانعكاسات الضميرية) في العبارات الموصولة. وفي (٦,١٣ و٦,١٤) أمثلةٌ على جملٍ تحتوي ضمائر الفصل:

(٦,١٣) *She danced with the man who [*he*] flew to Paris yesterday.

* سافرت مع الرجل الذي [هو] سافر إلى باريس أمس.

(٦,١٤) *The woman who he danced with [her] flew to Paris yesterday.

* المرأة التي رقص مع[ها] سافرت إلى باريس أمس.

فهناك علاقةٌ عكسيّة بين الهرميّة وضمائر الفصل، بمعنى أن ضمائر الفصل أقرب إلى أن تُستعمل في الهرمية الأدنى موقعاً منها في تلك الأعلى موقعاً.

هرمية ضمائر الفصل:

OCOMP	>	GEN	>	OPREP	>	IO	>	DO	>	SU
مفعول اسم تفضيل	>	مضاف إليه	>	مفعول حرف الجر	>	مفعول غير مباشر	>	مفعول مباشر	>	فاعل

وقد بحث هايلتنستام Hyltenstam (١٩٨٤م) ضمائر الفصل بتفصيل أكبر، حيث جاءت معلوماته اللغوية من اكتساب السويدية لغةً ثانيةً من متكلمين بالإسبانية، والفنلندية، واليونانية، والفارسية. وتتنوع هذه اللغات في المواقع التي يمكن أن توصل، وأيضاً في الاستعمال الاختياري والإلزامي لضمائر الفصل. وتحتوي السويدية على المدى الكامل من العبارات الموصولة (من فاعل إلى مفعول اسم التفضيل)، ولكن لا تظهر فيها ضمائر الفصل في أيٍّ من مواقع العبارات الموصولة. وكانت أداة البحث التي استعملها هايلتنستام هي تعريف الصورة، حيث كان أفراد عينة الدراسة يُسألون سؤالاً مثل: "من في الصورة رقم ٥؟" لتكون الإجابة المنتظرة تحتوي عبارةً موصولة: "الرجل الذي يركض". وقد تطابقت نتائج دراسة هايلتنستام مع تنبؤات

الهرميّة ، مع ظهور أكثر للانعكاسات الضميرية في مواقع أدنى في الهرمية منها في تلك المواقع الأعلى في الهرمية.(٥)

وباختصار كانت نتائج الدراسات على التنبؤات العالمية للهرمية الموصولية مؤيِّدةً للفكرة القائلة إن نحو المتعلمين مقيَّدٌ بشكلٍ مشابهٍ لنحو اللغات الطبيعية. ورغم أن هاملتون Hamilton (١٩٩٤م) ساد بهذا البحث خطوةً إلى الأمام وتساءل حول عالميّة العالميّ، إلا أن الأدلة في العموم تدعم هذا المبدأ العالميّ.

عندما ننظر إلى الهرمية الموصوليّة من وجهة نظر الاكتسابيّة learnability ، فلو أن الصعوبة تكمن في أساس هذا العالميّ، فإننا نتوقع من المتعلمين أن يتعلموا الوصل وفقاً لترتيب مستويات الهرمية الموصوليّة. وهناك تنبُؤٌ آخر يتمثّل في شكل قدرات المتعلمين على التعميم. فماذا سيحدث لو أن متعلماً ، ولنقل من خلال التعليمات الدراسيّة ، تعلّم مستوىً أصعب من العبارات الموصولة قبل أن يتعلّم مستوى أسهل. هل سيُعمِّم معرفته بتركيب تلك العبارة الموصولة الأصعب على اكتسابه مستوياتِ العبارة الموصولة الأسهل؟ سيكون هذا متوقعاً ؛ لأن معرفة تركيبٍ أكثرَ صعوبةً سيتضمَّن بداهةً معرفة التركيب الأسهل المتصل به. في الواقع أيَّدت دراستان هذا التنبُؤ : واحدة لجاس (١٩٨٢م) والأخرى لإيكمان وبل Bell ، ونلسون Nelson (١٩٨٨م). ففي الدراسة الأولى ، أُعطيت مجموعتان من متعلمي اللغة الثانية تعليماتٍ على العبارات الموصولة. وقد رُكِّز في إحدى المجموعتين على الفاعل والمفعول المباشر في العبارات الموصولة ، بينما رُكِّز في الثانية على مفعول حرف الجر فقط في العبارات الموصولة.

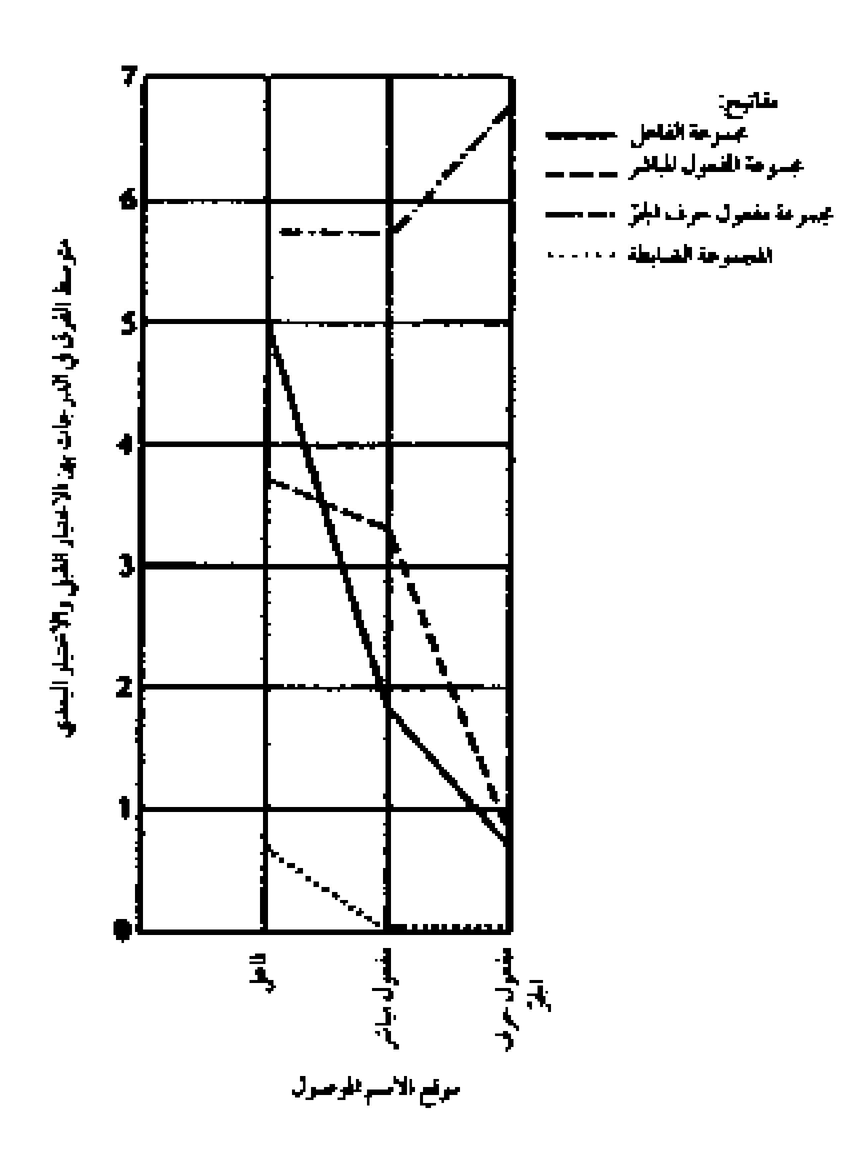
---

(٥) وكما حدث في نتائج دراسة جاس ، كانت نتائج المضاف إليه في دراسة هايلتستام خارج الترتيب الهرمي.

وبعد انتهاء فترة التعليمات، اُختبرت كلتا المجموعتين في أنواع العبارات الموصولة. أما المجموعة التي تلقت تعليمات على الفاعل والمفعول المباشر الموصولين فقط، فقد أبلتْ بلاءً حسناً في هذين النوعين من العبارات الموصولة فقط، ولم تكن جيدةً في الأنواع الأخرى. بينما أدّتْ المجموعة الثانية جيداً، ليس فقط في العبارات الموصولة التي أُعطوا تعليمات عليها (مفعول حرف الجر)، وإنما أيضاً في العبارات الموصولة الأعلى في الهرمية الموصولية، ولكن ليس الأدنى.

أما الدراسة الأخرى التي أجراها إيكمان وبلْ ونلسون فكانت شبيهة بالأولى، إذ كان هناك أربع مجموعات من المتعلمين: مجموعة ضابطة وثلاث مجموعات تجريبية. وقد تلقّت كلُّ واحدةٍ من المجموعات التجريبية الثلاث تعليمات على واحد من ثلاثة أنواعٍ من العبارات الموصولة: الفاعل، أو المفعول المباشر، أو مفعول حرف الجر. وفي الشكل رقم(٦,٢) نتائج المجموعات الأربع.

وتُظهر الأرقام معدلاتٍ متحسِّنة للأنواع الثلاثة من العبارات الموصولة. ويمكن مشاهدة أن التحسُّن الأكبر في التراكيب الثلاثة يظهر في تلك المجموعة التي أعطيت تعليمات على المستوى الأقل (مجموعة مفعول حرف الجر). والمجموعة الثانية التي لوحظ عليها التحسُّن الأكبر التالي (أيّ: تحسنٌ في تركيبين اثنين) كانت مجموعة المفعول المباشر، تليها مجموعة الفاعل، رغم أنّ مجموعة الفاعل أظهرت تحسناً أفضل من مجموعة المفعول المباشر في العبارات الموصولة التي كانت قد تلقت تعليماتٍ عليها (أيّ نوع الفاعل). وقد أدّت نتائج هاتين الدراستين إلى أن أقصى تعميم للمتعلمين يحصل من التراكيب الأكثر وسماً (أو الأصعب، بلغة المصطلحات المستعملة هنا) إلى تلك الأقل وسماً (انظر القسم ٦,٤). أما التعميم من الأقل صعوبةً إلى الأكثر صعوبةً فيبدو أنه لا يحدث.



الشكل رقم(٦,٢). التفاعل بين المجموعات ومستوى الوصل.

(المصادر من:
"On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language", by F. Eckman, L. Bell, D. Nelson, 1988, *Applied Linguistics*, 9, pp. 1-20). طُبع بإذن

(٦,٢,٢) حالة اختبار II: اكتساب الأسئلة

Test Case II: The Acquisition of Questions

تأتي حالة الاختبار الثانية للعلاقة بين العالميات واكتساب اللغة الثانية من معلومات لغوية حول اكتساب الأسئلة. فقد عاد إيكمان ومورافيسك وويرث (١٩٨٩م) لبعض عالميات جرينبيرج (١٩٦٣م، ص ٨٣) ليروا إذا ما كانت هذه

العالميات المستقاةُ من معلوماتٍ لغويةٍ حول لغاتٍ طبيعية صالحةٌ أيضاً للمعلومات اللغوية المستقاة من لغات المتعلمين الثانية. وقد أشار إيكمان ومورافيسك وويرث إلى عالميّتين اثنين وإلى تفسيرهما في اكتساب اللغة الثانية كما يأتي (ص ١٧٥، و١٨٨):

١- يتضمّن قلبُ-*wh* تقديمَ-*wh*: "إن قلب ترتيب الجملة (في أسئلة-*wh*) حيث يسبق الفعل الفاعل يظهر فقط في لغاتٍ حيث تكون كلمةُ السؤال أو عبارتُه مقدمةً في العادة".

١أ) وقد أعيد تفسير هذه العالمية للغات المتعلمين كما يأتي: "إن نسبة تكرار حصول قلب الفاعل- الفعل في أسئلة-*wh* لن تكون أعلى من نسبة تكرار حصول تقديم كلمة-*wh*".

٢- يتضمّن قلبُ نعم/لا قلبَ-*wh*: "يظهر هذا القلب نفسه (أيّ: قلب ترتيب الجملة بحيث يسبق الفعل الفاعل) في أسئلة نعم/لا فقط إذا كان يظهر أيضاً في كلمات الأسئلة الاستفهاميّة".

٢أ) وقد أعيد تفسير هذه العالمية للغات المتعلمين كما يأتي: "إن نسبة تكرار حصول قلب الفاعل- الفعل في أسئلة نعم/لا لن تكون أعلى من نسبة تكرار حصول قلب الفاعل- الفعل في أسئلة-*wh*".

وتُفسَّر هذه العالميات لتشير إلى أن حضور قلب نعم/لا في لغةٍ ما (سؤالٌ يتطلّب إجابةَ نعم/لا)، كما في (٦,١٥)،

Will you see my friend? (٦,١٥)

هل سترى صديقي؟

يتضمّن حضور الفعل (مساعد في الإنجليزية) قبل الفاعل في أسئلة-*wh*، كما في

Whom will you see? (٦,١٦)

من الذي ستراه؟

الذي بدوره يتضمّن حضور تقديم-*wh* (حيث تكون كلمة-*wh* في بداية الجملة)، كما في (٦,١٧):

(٦,١٧) Who(m) will you see? (في مقابل You will see whom?)

من الذي ستراه؟ (في مقابل: سترى من؟)

وعلى هذا فإذا حوَتْ لغةٌ ما القلبَ في أسئلة *نعم/لا*، فستحتوي أيضاً الأفعال قبل الفواعل في أسئلة-*wh*، وستحتوي أيضا كلمات-*wh* في بداية الجمل. وبمصطلحات الوسم، فإن قلب *نعم/لا* هو الأعلى وسماً وتقديم-*wh* هو الأدنى وسماً.

ولاختبار هذه الادعاءات فيما يتعلق باكتساب اللغة الثانية، جمع إيكمان ومورافيسك ويرث (١٩٨٩م) معلومات لغوية حول تكوين الأسئلة من ١٤ متعلماً للإنجليزية، وكانوا متحدثين أصليين إما باليابانية أوالكورية أوالتركية. وينبغي، عند تفسير المعلومات اللغوية لمتحدثٍ غير أصليّ، أن نحدد أولاً ماذا يعني أن تَكتسب صيغةً ما، كما نوقش في الفصل ٢. وفي كثيرٍ من الدراسات، أصبحت نسبة ٩٠٪ من الصحّة مقياساً في ذلك، وهذه بالطبع نقطةٌ قاطعة اعتباطية، لكنها نقطةٌ يرضى عنها الكثيرون.

وتُظهر المعلومات اللغوية الموجودة في هذه الدراسة أن المتعلمين حقيقةً مقيدون بالعالميّ محلّ البحث. فالمتعلمون الذين اكتسبوا نوع الأسئلة الأكثر وسماً (قلب *نعم/لا*)، اكتسبوا النوعين الآخرين أيضاً. إلا أنه من الطريف أن المعلومات اللغوية أظهرت، وهنا تكمن واحدةٌ من الصعوبات الرئيسيّة في البحث في اكتساب اللغة الثانية، أن هناك فرداً واحداً من بين أفراد العينة الأربعة عشر لم يتبع توقُّعات العالميّ. فكيف يمكن تفسير هذا؟ هل ينطوي ذلك على أن العالميّ ليس صالحاً لمعلومات اللغة الثانية اللغوية؟ إذا كان كذلك، فستكون النتيجة عدم صدقيّة الادعاء القائل بأن عالميات اللغة شاملةٌ لكل اللغات الإنسانية، بما فيها لغات المتعلمين الثانية.

وهناك تفسيرٌ بديل يكمن في شرح التوقّع نفسه: هل هناك ظروفٌ مُلبسة ربما أثرت في قوة هذا العالميّ؟ ولأن هناك كثيراً من العوامل التي تتنافس في اكتساب

اللغة الثانية (بما فيها: اللغة الأصلية، واللغة الهدف، والمقاصد، ومحدوديّة المعالجة، والاتجاه، والدافعيّة، والانتباهيّة attentiveness)، فليس من المتوقّع أن تكون التوقّعات صارمةً إلى حدٍّ بعيد. فعندما تتغلّب الاستثناءات على توقّعات العالميات، يمكن أن نبدأ، عند ذلك فقط، بتقييم الادعاءات المختلفة. وبكلماتٍ أخرى، إن أكثر ما يمكننا أن نأمله من توقّعات اللغة الثانية هو الترجيح أو التوقّعات الاحتماليّة. وفي الحقيقة، فيما يتعلق بالاستثناء الوحيد في دراسة إيكمان، ومورافيسك وويرث، قدّم الباحثون تفسيراً يرتبط بقيود المعالجة نفسها. وفي المحصلة النهائيّة، كسب العالميُّ اللغويّ المعركةَ بما يتعلق بثلاثة عشر فرداً من أفراد العينة. أما بالنسبة للفرد المتبقّي، فقد كسب المبدأُ الخاصّ بالمعالجة المعركة. وهذا المبدأ متعلّقٌ بالتركيب الأقلّ تعقيداً في مقابلِ التركيب الأكثر تعقيداً. ولكن لماذا انتصرت مبادئ المعالجة بالنسبة لفرد واحد، بينما انتصرت العالميات اللغوية بالنسبة للثلاثة عشر فرداً الآخرين؟ يبقى هذا السؤال دون إجابة.

(٦,٢,٣) حالة اختبار III: الصوامت المجهورة/المهموسة

Test Case III: Voiced/Voiceless Consonants

والدراسة الثالثة التي نناقشها في سياق العالميات اللغوية جاءت من نطاق علم وظائف الأصوات. فالمعلومات اللغوية المقدّمة في إيكمان (١٩٨١م أ، ١٩٨١م ب) استخلصها من متكلمين بالإسبانية وصينية المندرين Mandarin Chinese يتعلمون الإنجليزية. ومنطقة البحث هي الصوامت المجهورة والمهموسة في آخر الكلمة.[٦] ويقدّم الجدول رقم(٦,١) المعلومات اللغوية من المتكلمين بالإسبانية، بينما يقدّم الجدول رقم(٦,٢) المعلومات اللغوية من المتكلمين بصينية المندرين.

---

(٦) يتعلّق تمييز صفة الإجهار voicing (مثلاً: الفرق بين الأصوات المجهورة والمهموسة) باهتزاز الوترين الصوتيّين من عدمه أثناء الكلام. وتُميّز هذه الخاصيّة بين عددٍ من الأصوات التي تُنطق في المخرج الواحد، كمخرج اللسان والشفة مثلاً. ومن الأمثلة على ذلك أصواتٌ مثل /b/ و/p/، و/d/ و/t/.

الجدول رقم(٦،١). معلومات اللغة البينية من المتكلمين بالإسبانية.

المتعلم ١		المتعلم ٢	
الكلمة	الصيغة الصوتية للغة البينية	الكلمة	الصيغة الصوتية للغة البينية
Bob	[βΟπ]	Bob	[βΟπ]
Bobby	[βΟβι]	Bobby	[βΟβι]
red	[ρΕδ]	red	[ρΕ8 / ρΕΔ]
redder	[ρΕΛ≡ρ]	redder	[ρΕΛ≡ρ]
big	[βικ]	big	[βικ / βιγ / βι7]
wet	[ω≡τ]	wet	[ω≡τ]
wetter	[ωΕτ≡ρ]]	wetter	[ωΕτ≡ρ]
bed	[βΕδ]	bed	[βΕτ]
pig	[πΙγ]	pig	[πιγ]
bigger	[βιγ≡ρ/βι7≡ρ]	smooth	[σμυ8]
brave	[βρεφ]	smother	[σμυΛ≡ρ]
braver	[βρεϖ≡ρ]	rob	[ραϖ]
proud	[πραωτ]	robber	[ραϖ≡ρ]
proudest	[πραωδ≡στ]	do	[δυ]
sick	[σικ]	redo	[ριΔυ]
sickest	[σικ≡στ]	bake	[βεκ]
freeze	[φρισ]	prebake	[πριΒεκ]
zone	[σον]	safe	[σεφ]
fuzzy	[φςσι]	safest	[σεφΔστ]
the	[Δ≡]	the	[Δ≡]
father	[φαΔ≡ρ]	this	[Λισ]
tag	[τ{γ]	bad	[β{δ]

المصدر: من

"On the naturalness of interlanguage phonological rules" by F. Eckman, 1981b, Language Learning, 31, pp. 195-216 by Research Club in Language Learning. طبع بإذن .

يمكننا أن نلاحظ من المعلومات اللغوية في الجدول رقم(٦،١) (المعلومات اللغوية للمتكلمين بالإسبانية) ما يأتي : تقع الأصوات المعوّقة في آخر الكلمة

مهموسة.[٧] أما المعلومات اللغوية من المتكلمين بالمندرين فهي مختلفة قليلاً، إذ لا نرى التهميس devoicing، بل نرى القاعدة الآتية: أضفْ صائتاً مختلَساً schwa (ə) بعد صوتٍ معوِّقٍ مجهورٍ في آخر الكلمة (الصوائت المختلَسة تمثِّل أصواتاً مقلّصة reduced كما في [dəpartmənt] 'department'). وعلى هذا فكلتا المجموعتين من المتكلمين تبدآن بالمشكلة نفسها: كيف نعالج الصعوبة الكامنة في إنتاج كلماتٍ منتهيةٍ بأصواتٍ معوِّقة مجهورة؟ فالمتكلمون الإسبان عالجوا المشكلة بتهميس الأصوات المعوِّقة؛ أما المتكلمون بالصينية فقد عالجوا المشكلة بإضافة صائتٍ مختلَس في نهاية الكلمة. إلا أنَّ هناك سؤالين يحتاجان إلى توضيح: لماذا تواجه كلتا المجموعتين المشكلةَ نفسها؟ ولماذا تحاول كلّ مجموعة أن تعالج المشكلة بطريقةٍ مختلفة؟

والإجابة عن السؤال الأول تتضمّن النظر إلى حقيقتين: تتعلق إحداهما باللغة الأصلية والأخرى بعالميات اللغة. فيما يتعلق باللغة الأصلية، فلا يوجد في أيٍّ من اللغتين مقارنةٌ بين الأصوات في الموقع الأخير. أما فيما يتعلق بمبادئ الوسم العالمية، فقد ذُكر (انظر القسم ٦,٤) أن مقارنة الأصوات في الموقع الأخير هي الأكثر وسماً (وبالتالي فيُفترض أنها المقارنة الصوتية الأخيرة التي تُتعلَّم). وتشترك كلتا هاتين الحقيقتين لتتنبأ بحقائق لغة المتعلم التي رأيناها، ونعني بها تحديداً نقص مقارنة الأصوات في الموقع الأخير.

---

(٧) لهذا التعميم استثناءاتٌ في هذه المعلومات اللغوية، تُفسَّرُ بأن قانون هؤلاء المتعلمين في التهميس اختياريٌّ لا إلزاميّ. والأصوات المعوِّقة هي التي يُعاق مجرى الهواء عند النطق بها. وتتمثّل في الأصوات الآتية:

/p/ , /t/ , /k/ , /f/ , /s/ , /θ/ (ث كما في ثوب), / s / (ش كما في شابّ), /t s / (church كما في), /b/, /d/ , /g/ ,

/v/, /z/ , /ð/ (ذ كما في: ذئب) , /dʒ/ (judge كما في).

الجدول رقم(٦,٢). معلومات اللغة البينية من المتكلمين بعصبية المنحدرين.

المتعلم ١		المتعلم ٢	
الكلمة	الصيغة الصوتية للغة البينية	الكلمة	الصيغة الصوتية للغة البينية
tag	[τ{γ / τ{γ≅]	and	[{νδ / {νδ≅]
rob	[ραβ / ραβε≅]	bad	[η{δ / η{δ≅]
bad	[η{δ / η{σ≅]	tub	[τ≅β / τ≅β≅]
he's	[ηιζ / ηιζ≅]	started	[σταΔΙδ/ σταΔΙ≅]
smoother	[σμυΔ≅]	filled	[φιωδ / φιωδ≅λ]
right	[ραψτ]	big	[βΙγ / βΙγ≅]
deck	[δΕκ]	recognized	[ρΕκ≅ναψζδ≅]
zip	[ζΙπ]	is	[Ιζ / Ιζ≅]
miss	[μΙσ]	says	[σΕζ / σΕζ≅]
wet	[ωΕτ]	water	[ω≅τ≅]
differ	[δΙφ≅ρ]	after	[αφ≅]
over	[οω≅ρ]	leader	[λιδ≅]
bigger	[βιγ≅ρ]		
kicking	[κΙκΙν]		
tapping	[τ{γΙν]		
label	[λεβ≅ρ]		
letter	[λΕτ≅ρ]		
bleeding	[βλιδΙν]		
leader	[λιδ≅]		

المصدر: من

"On the naturalness of interlanguage phonological rules" by F. Eckman, 1981b, Language Learning, 31, pp. 195-216 by Research Club in Language Learning. طبع بإذن .

أما السؤال الثاني المتعلق باختلاف طرق العلاج للمشكلة فهو أكثر صعوبةً عند التعامل معه. فطريقة العلاج التي اتبعها المتكمون بالإسبانية، وهي تهميس الأصوات المعوّقة الأخيرة، طريقةٌ ملاحظةٌ في كثيرٍ من لغات العالم ؛ على سبيل المثال : في

الألمانية، والكتلانية Catalan، والبولندية، والروسية. أما طريقة العلاج التي اتبعها المتكلمون بالمندرينيّة فهي نموذج مختلف عن النماذج الموجودة في لغاتٍ أخرى في العالم. ويمكن أن يُعدَّ هذا، للوهلة الأولى، دليلاً على أن لغات المتعلمين لا تدخل في نطاق اللغات الطبيعية؛ وذلك لأننا نجد هنا قانوناً في لغة المتعلمين غيرَ مشابهٍ لأيّ قانونٍ موجودٍ في أيّ لغةٍ طبيعية. إلا أن وجود قانونٍ في لغةٍ غير طبيعية، مثل هذا الموجود لدينا هنا، يُمكن أن يفسَّر على أساس نظام الاتصال اللغوي language contact system. ففي اللغات الطبيعية، لا يوجد صراع بين نظامين لغويين، كما هو الحاصل مع تشكيل أنحاء اللغات الثانية.

فلا يوجد في صينية المندرين أصواتٌ معوّقة (مجهورة أو مهموسة) في الموقع الأخير من الكلمة. وعلى هذا، فتهميس الأصوات المعوّقة، كما يفعل المتكلمون بالإسبانية، لا يحُلُّ المشكلة المبدئية في انتهاك قوانين اللغة الأصلية، حيث يُنتَهك قانونٌ آخر نتيجةً لذلك. ولذا يؤثرُ المتكلمون بالصينية حلاً يجمع بين القوانين الصوتيّة الأصلية للغتهم الخاصّة بالأصوات المعوّقة الواقعة في الموقع غير الأخير وبين الاستعمال الشائع في اللغة الهدف للصائت المختلَس.

(٦,٢,٤) العالميات النوعيّة: خاتمة Typological Universals: Conclusions

لكي يكون للعالميات الاستتباعيّة أهميةٌ في دراسة اكتساب اللغة الثانية، هناك عاملان ينبغي أخذهما في الحسبان. أولاً: يجب أن نفهم لماذا يكون العالميّ عالمياً، فليس كافياً أن نقرِّر أن اللغات الثانية تتبع قوانين اللغات الطبيعية؛ لأن ذلك هو طبيعة اللغات. إذ من شأن هذا التقرير أن يزيد المشكلة تعقيداً ويُعيدها خطوةً إلى الوراء. فاكتساب اللغة الثانية يمكن أن يساهم في دراسة اللغة عموماً بإظهار أن القوانين العالمية فاعلةٌ في اللغات المُستحدثة باستمرار. ويمكنه كذلك أن يساهم في فهمٍ عامٍّ للغة إذا أمكنه أيضاً أن يجد تفسيراً للأسباب التي يكون بها عالميٌّ معيّنٌ عالمياً. ثانياً: لا بدّ أن تكون هناك علاقةٌ قابلةٌ للنقاش بين الخصائص موضع البحث، ولا بدّ كذلك أن يكون

هناك ارتباطٌ بين الخاصّية الضمنية implied feature والخاصّية التي تُحدِث التضمين implying. بمعنىً آخر، يجب أن تكون هناك علاقةٌ بين الصيغ الأكثر وسماً وتلك الأقلّ وسماً، وأيّ شيءٍ أقلّ من ذلك سيكون على الأرجح علاقةً زائفة.

ويتعلّق العامل الأول من هذين العاملين بالتفسير التحتيّ للعالميّ الاستباعيّ، بينما يتعلّق الثاني بمقبوليّة ربط ما يبدو أنهما صيغتان نحويّتان غير مرتبطتين. وقد ركزّت التفسيرات عموماً على شكل قيود المعالجة، والاعتبارات الوظيفية أو ما يطلق عليها التداوليّة. وتشترك هذه التفسيرات في حقيقة أنها تتعامل مع الطريقة التي تعمل بها اللغة والطريقة التي يستعمل البشر اللغة بها.

(٦,٣) الزمن والجهة Tense and Aspect

(٦,٣,١) فرضية الجهة The Aspect Hypothesis

هناك منطقةٌ أخرى من اكتساب اللغة الثانية متصلةٌ باللسانيات ترتبط بالزمن والجهة: كيف يعرف المتعلمون أنّ هناك واسمات صرفيّة (مثلاً: للزمن الماضي، وللزمن المستمر) تظهر مع أفعالٍ معيّنة؟ وكما بيّنّا في الفصلين ٤ و ٥، ظلّ موضوع اكتساب العناصر الصرفيّة سمةً من سمات البحث في اللغة الثانية لفترةٍ طويلة.

وقد نظرت الأعمال المتقدّمة في المورفيمات الحقيقية، وحاولت أن تستكشف الترتيب الذي تُكتسَب به. وكما تطوّر اتجاه البحث في الثمانينيات من القرن الماضي إلى دراسة اكتساب تصريف الزمن- الجهة في اللغة الثانية. وتزعم نظرية الجهة أن "متعلمي اللغات الأولى والثانية سوف يتأثرون بدايةً بالجهة الدلالية الفطرية للأفعال أو للمُسند في اكتساب واسمات الزمن والجهة المرتبطة بتلك الأفعال أو المثبّتة بها" (أندرسن وشيراي Shirai، ١٩٩٤م، ص ١٣٣). وهذا الاتجاه هو اتجاهٌ دلاليٌّ بطبيعته، يركز على تأثير الجهة المعجمية في اكتساب تصريف الزمن- الجهة في اللغة الثانية. وقد جاءت القوة الدافعة لهذه النظرية أصلاً من دراسات اكتساب اللغة الأولى، خاصّةً من

أنتينوشي Antinucci وميلر Miller (١٩٧٦م) اللذين أعدّا دراسةً في اكتساب اللغة الأولى في الإيطالية والإنجليزية (انظر مناقشتها في ويست Weist ، وويسوكا Wysocka ، ويتكوسكا- ستادنيك Witkowska-Stadnik ، وبوكزوسكا Buczowska ، وكونيزنا Koniezna ، ١٩٨٤م). وقد شكّل أندرسن (١٩٨٦م، ١٩٩١م) النظريةَ بصيغتها الحالية مع تركيزٍ خاصٍ على اكتساب اللغة الثانية (انظر أيضاً باردوفي-هارليج ، ١٩٩٤م).

قدَّم أندرسن (١٩٨٦م، ١٩٩١م) دراسةً لمتكلمَيْن أصليَّيْن بالإنجليزية ، طفلٌ وبالغ ، يتعلمان الإسبانية لغةً ثانية. وقد لاحظ فارقاً مهماً في تطوُّرهما في وسْم الزمن-الجهة : تتحدّ واسمات الفعل الماضي (صيغة المضيّ preterit) مع الأفعال الآنيّة punctual والأفعال الإنجازيّة achievement ، بينما تتحد الواسمات غير التامّة مع الأفعال التي تشير إلى سكون state[٨]. وأنواع الأفعال هذه موضّحة في الأمثلة الآتية :

(٦,١٨) se partio (آنيّ punctual)

it broke

انكسرت

---

(٨) فيما يلي تعريفٌ مختصر لهذه الأنواع من الأفعال. الأفعال الآنية : هي الأفعال التي تحدث في فترةٍ قصيرة جداً من الزمن (مثل : يَرمُش). الأفعال الإنجازية : هي الأفعال التي تشير إلى تغيُّر الحالة (مثل : يُحمِّر : من التلوين ، وينكسر كما في : تُكسر الكأس) ، أو إلى حالاتٍ حركيّة (مثل : يلاحظ ، ويشمُّ). أفعال السكون : هي الأفعال التي تشير إلى خصائص ذاتيّة في الفعل نفسه (مثل : يتكسَّر ، يصفرُّ) أو إلى حالاتٍ غير حركية (مثل : يرى ، ويوجد). الأفعال السببيّة : هي الأفعال التي تتضمّن سبباً (مثل : يُظهر ، وينكسر كما في : تَكسر الولد النافذة). الأفعال التامّة : هي الأفعال التي حدثت في الماضي وانتهت (مثل : ذهب وكتب) ، والأفعال غير التامة : هي الأفعال التي بدأت في الماضي وما زالت مستمرةً حتى وقت الكلام (مثل : *ما يزال* في : *ما يزال* الاختبار جارياً) ، وتستخدم اللغة الإنجليزية صيغاً معينة لهذا النوع من الأفعال تتكون من الفاعل والفعل المساعد *have* بتصريفاته المختلفة (*has* و*had*) مع التصريف الثالث من الفعل. (المترجم)

(٦,١٩) enseno (إنجازيّ achievement)

s/he taught

هي/هو درّس

(٦,٢٠) tenia (ساكن state)

s/he had (صيغة غير تامة imperfect form)

ما زال

وبناءً على نتائجه التطبيقية، افترض أندرسن سلسلةً من المراحل التطوُّريّة. فيبدو أن تطوّر الماضي ينتقل من الأفعال الإنجازيّة إلى الأفعال السببيّة accomplishment إلى الأفعال النشاطيّة activities وأخيراً إلى الأفعال السكونيّة. ولكن الوضع مختلفٌ بالنسبة للأفعال غير التامة imperfect، حيث تظهر متأخرةً عن الأفعال التامّة perfect، وتنتقل بالترتيب العكسي: من الأفعال السكونية إلى الأفعال النشاطية إلى الأفعال السببيّة، ثم تأتي بعد ذلك الأفعال الإنجازية. وقد رأى أندرسن، بناءً على ذلك، أنه عندما يظهر تصريف الزمن- الجهة في اللغة البينية لهذين الفردين، يكون محكوماً بالجهة المعجميّة فيما يتعلق بأنواع الأفعال الموصوفة سابقاً.

وقد ذُكرت ظاهرةٌ مشابهة في مجموعةٍ منوّعة من أوضاع الاكتساب الطبيعي والدراسيّ، انظر مثلاً:

(باردوفي- هارليج، ١٩٩٢م أ، ١٩٩٢م ب؛ باردوفي- هارليج وبيرجستروم، ١٩٩٦م؛ باردوفي- هارليج ورينولدز Reynolds، ١٩٩٥م؛ فلاشنر Flashner، ١٩٨٩م؛ هاسبون Hasbun، ١٩٩٥م؛ كابلان Kaplan، ١٩٨٧م؛ كمف، ١٩٨٤م؛ روبيسون Robison ١٩٩٠م، ١٩٩٥م؛ روكا Rocca، تحت الطبع in press؛ شيراي، ١٩٩٥م؛ شيراي وكورونو Kurono، ١٩٩٨م) (انظر أيضاً مراجعاتٍ لكلٍّ من: أندرسن وشيراي، ١٩٩٤م، ١٩٩٦م وباردوفي- هارليج، ١٩٩٩م أ، ٢٠٠٠م). وقد أظهرت النتائج عموماً من أبحاثٍ في عددٍ من اللغات الهدف ما يأتي:

١ - يظهر تصريف الماضي/التام مع الأفعال الآنية وأفعالٍ تشير إلى الإنجاز والسبب. ويمتدّ التصريف تدريجياً إلى أفعالٍ تعبّر عن النشاط والسكون.

٢ - يظهر تصريف الأفعال غير التامّة مع الأفعال المستمرّة durative verbs و/أو الأفعال السكونيّة (أي: الأفعال النشاطية والسكونية)، وتنتقل بالتدريج إلى الأفعال الإنجازيّة/السببيّة والآنيّة.

٣- يرتبط تصريف الاستمرار بقوةٍ مع الأفعال المستمرّة والحركيّة dynamic (أي: الأفعال النشاطية).

وقد كشفت دراساتٌ حديثة عن الكثير في هذا الخصوص. أولاً: في وضع الاكتساب الدراسيّ، راقب هوسن Housen (١٩٩٥م) خلال ثلاث سنوات ستة متعلمين للإنجليزية لغةً ثانية، وكانت لغاتهم الأصلية الفرنسية والهولندية. وقد جُمعت المعلومات اللغوية طولياً من الأطفال كلّ ستة أشهر، حيث كانوا في سنّ الثامنة عند بداية الدراسة. وكانت نتائج هوسن مختلطة: فلم يكن تأثير الأفعال الإنجازية على التصريف التامّ بالقوة التي توقّعها. أما الدعم الأقوى لنظرية الجهة فقد جاء من واسم الاستمرارية، الذي كان مقصوراً في البداية على الأفعال النشاطية، ثم غطى تدريجياً كل الطبقات الجهويّة، حيث امتدّ حتى للأفعال السكونية. وفيما يلي أمثلةٌ على ذلك في (٦,٢١-٦,٢٤):

(٦,٢١) She dancing (activity).

هي ترقص (نشاط)

(٦,٢٢) And then a man coming .... (accomplishment).

وعند ذلك جاء رجلٌ (سبب)

(٦,٢٣) Well, I was knowing that (state).

حسناً، كنت أعرف ذلك (سكون)

(٦,٢٤) Other boys were shouting "watch out!" (achievement)

وكان هناك أولادٌ آخرون يصرخون "انتبه!" (إنجاز)

أما المتعلمون الفرنسيون فقد كانوا عموماً أقلَّ كفاءةً من المتعلمين الهولنديين، ولم يصلوا إلى مرحلةٍ تمكنّهم من استعمال تصريف الماضي القياسي بكثرة. وقد دخلت في ذلك أيضاً عوامل النقل، بحيث بدا المتعلمون متأثرين بالمميزات الرئيسية لنظام الزمن- الجهة في لغاتهم الأولى، مما صرفهم عن البحث عن مميزات مشابهة في مدخل اللغة الثانية، خاصةً في حال الفرق بين الماضي/غير الماضي، حيث الهولندية أقرب إلى الإنجليزية في هذا. ولكن في الفرق بين الاستمرارية/غير الاستمرارية، حيث لا تعبّر كلتا اللغتين الأصليتين عن جهة الاستمرار، يبدو أن المتعلمين يفسّرون الاستمرار على أنه واسمٌ للاستمراريّة الفطريّة inherent durativity.

وفي دراسةٍ أخرى حلّل روهد Rohde (١٩٩٦م، تحت الطبع) معلوماتٍ طبيعيةٍ باللغة الثانية لأربعة أطفال ألمان تعلموا الإنجليزية خلال مكوثهم ستة أشهر في كاليفورنيا. وقد أظهر تحليل صيغ الأفعال غير المتصرّفة وتلك غير الشبيهة باللغة الهدف ما يأتي:

استعمال الاستمرارية مع المصدر أو مع ضمير المتكلم/الغائب للجمع:

(٦,٢٥) I can fishing.

أنا أستطيع الصيد.

(٦,٢٦) They going all, all the fishes going round my eggs and they bite.

هم ذاهبون كلهم، كلّ السمك يذهب حول بيضي وهي تعضّ.

استعمال الاستمرارية في سياقات الماضي:

(٦,٢٧) I think Birgit was kissing.

أعتقد أن بريجيت كانت تقبّل.

(٦,٢٨) We was going up there.

كنا ذاهبين فوق هناك.

حذف العلامات الصرفية مع الفعل الماضي من الأفعال غير المطّردة وغير المألوفة:

Tiff, I sleep yesterday outside. (٦,٢٩)

تيف، أنا أنام أمس خارجاً.

I just kick him. (٦,٣٠)

أنا فقط أركله.

وسْم الحوادث المستقبليّة بالتركيب *I'm* + الفعل:

. I'm go home. (٦,٣١)

أنا أذهب إلى المنزل.

I'm get it for Tiff. (٦,٣٢)

أنا أعطيها لتيف.

استعمالٌ غير منتظم للعلامات الصرفية وعدم استعمالها:

What do your foot? (٦,٣٣)

[في الألمانية What does your foot do? = Was macht dein Fuss?

= ماذا تفعل قدمك؟]

Hey Johnny is loving me. (٦,٣٤)

هيه، جوني يحبني.

ونتيجةً لهذه النتائج، يؤكّد روهد أن نظرية الجهة يمكن تطبيقها ولكن مع تحذيرٍ مهمٍّ: إن تأثير الجهة المعجميّة يتلاشى ويتناقص وَفقاً لعمر المتعلم، ووفقاً لخصوصيّة اللغات الأولى/اللغات الثانية، ووفقاً لطول التعرُّض للغة الهدف.

إن نظرية الجهة نظريةٌ غنيّة تعتمد على كثير من أشكال اللسانيات. فمن المهم أن نلاحظ أن الصيغ المبكرة جداً من التعبيرات المؤقّتة تظهر دون أيّ وسمٍ لغويٍّ

ظاهر. فكيف إذن يُعبِّر المتعلمون عن الزمنيّة؟ اقترحت باردوفي- هارليج (١٩٩٩م أ) طرقاً أربع : (أ) يعتمدون على خطاب الآخر عند الحديث، و(ب) يستنتجون من السياق، و(ج) يقارنون بين الأحداث، و(د) يتبعون الترتيب الزمنيّ في رواية الأحداث. وهذه بالضرورة معانٍ تداوليّة لإنجاز ما لا يمكن إنجازه لغوياً. أما المرحلة الثانية فهي بداية استعمال المتعلم اللغةَ ليعبّر عن الزمنيّة. والغالب في هذه المرحلة هو استعمال الظرفيّات adverbials (مثل : *أمس، إذن، بعد، غالباً، مرتين*). ومن المهمّ هنا ملاحظة أن جاهزيّة الظرفيّات وكفايتها ربما تؤخّر اكتساب الزمنيّة (جياكالون رامات Giacalone Ramat، وبانفي Banfi، ١٩٩٠م). وقد أشار ديترش Dietrich وكلين ونويا Noyau (١٩٩٥م) إلى أن بعض المتعلمين غير المنتظمين في الفصول الدارسية ربما لا يواصلون أبعد من هذه المرحلة (انظر النقاش حول أعمال كومبف في الفصل ٢).

(٦,٣,٢) فرضية الخطاب The Discourse Hypothesis

هناك طريقةٌ أخرى للنظر في اكتساب الزمن/الجهة، وليس ذلك بالنظر إلى المعنى المعجميّ، كما هي الحال مع نظرية الجهة، ولكن بالنظر إلى تركيب الخطاب حيث يظهر الكلام. فهناك عموماً جزءان لتركيب الخطاب : الخلفيّة background والأماميّة foreground. والمعلومات الأمامية هي عموماً معلوماتٌ جديدة تُحرّك الزمن إلى الأمام. أما المعلومات الخلفية فهي معلوماتٌ داعمة، وهي عكس المواد الأمامية، لا تعطي معلوماتٍ جديدة، ولكنها يمكن أن تخدم هدف دراسة المعلومات المتوفّرة من خلال المواد الأمامية. ويزعم الباحثون، في سياق نظرية الخطاب، أنّ "المتعلمين يستعملون تصريف الأفعال الظاهر ليُميِّزوا المعلومات الأمامية من المعلومات الخلفية في القصص" (باردوفي- هارليج، ١٩٩٤م، ص ٤٣). وقد مرّ معنا مثالٌ على كيفية حدوث هذا في الفصل ٢ (القسم ٢,٣) في سياق نقاش المعلومات اللغوية في كامبف (١٩٨٤م).

فقد وجدت باردوفي- هارليج (١٩٩٨م)، ومن خلال متعلمين للإنجليزية لغةً ثانية، دعماً لكلتا النظريتين. وتوصّلت إلى النتائج الآتية (ص ٤٩٨):

١- الأفعال الإنجازية هي التي تمثّل المُسند، وتأتي في المرتبة الأولى من حيث التصرُّف للماضي البسيط، بغض النظر عن أساسها.

٢- أما الأفعال السببيّة فتأتي في المرتبة الثانية من المسندات التي تتصرف للماضي البسيط. وتُظهر الأفعال السببية الأمامية معدلاتٍ أعلى في الاستعمال من الأفعال السببيّة الخلفيّة.

٣- وتأتي الأفعال النشاطية من بين كلّ الأفعال الحركيّة في المرتبة الأخيرة من حيث تصرُّفها للماضي البسيط، غير أن الأفعال النشاطية الأمامية تُظهر معدلاتٍ أعلى من تصريف الماضي البسيط من الأفعال النشاطية الخلفية. وتظهر الأفعال النشاطية أيضاً استعمال الاستمرارية، ولكن هذا مقصورٌ على الأفعال الخلفية.

تُظهر هذه النتائج بوضوح أن المعنى المعجميّ (بصورته التي تميِّزه من بين أنواع الأفعال) هو معنىً محدَّدٌ عند تصريف الفعل. وتُظهر أيضاً أن تركيب الخطاب (كما هو في الاستعمال المختلف للتصريف الخاص بالمواد الأمامية في مقابل المواد الخلفية) شيءٌ آخر. وعلى هذا فكلٌّ من نظرية الجهة وتركيب الخطاب يعملان معاً للوصول إلى الطريقة التي يُكتسَبُ من خلالها تصريف الزمن/الجهة والمعنى.

(٦,٤) علم الأصوات Phonology

وهذه منطقةٌ أخرى يتشارك اكتساب اللغة الثانية واللسانيات الاهتمامَ بها، ألا وهي علم الأصوات. فمن الشائع أن المتكلم باللغة الثانية يمكن أن يُعرف أصلُه اللغوي بسهولة عن طريق اللهجة. وغالباً ما يمثِّل نطق المتكلم غير الأصلي مصدراً من مصادر الدعابات والطرائف، كما هي الحال لدى الممثلين الهزليين عندما يقلدون أنواعاً معينة من اللهجات، أو لدى الشخصيات الكرتونية عندما يتمثلون اللهجات غير الأصلية.

وبالرغم من هذه المعلومة الشائعة، فإن كثيراً من الأبحاث التي أُجريت في حقل اكتساب اللغة الثانية، أُجريت في مجال التركيب وليس في مجال الأصوات.

وعلم الأصوات هو علمٌ شبيهٌ بمجالاتٍ لغويةٍ أخرى، وفي الوقت نفسه مختلفٌ عنها. فهو شبيهٌ بما رأيناه في أجزاءٍ أخرى من اللغة حيث يُعزى بعض نطق المتعلم في اللغة الثانية، وليس كلّه، إلى اللغة الأصلية بشكلٍ واضح. وهو مختلفٌ في أنه لا يمكن تطبيق كلّ المفاهيم التي لها علاقةٌ بالتركيب على الأصوات. فالتفادي مثلاً استراتيجيةٌ شائعةٌ تُستعمل عندما يكون التركيب النحوي معروفاً لدى المتعلم ولكنه مستعصٍ على قدرته. فإذا أراد متعلمٌ أن يتفادى المبني للمجهول، فمن السهل نسبيًا أن يجد تركيباً بديلاً ليعبِّر به عن المفهوم نفسه. ولكن إذا أراد المتعلم أن يتفادى الصوت ذ [ð]، كما في كلمة *ذيل*، فسيكون مستحيلاً عند التطبيق الواقعيّ. فالحقيقة الواضحة في الأصوات، وربما كانت أكثر وضوحاً منها في التراكيب، أن معظم الناس يمكن بسهولةٍ أن يكتشفوا الأصل اللغوي للمتكلم من لهجته، ولكن لا يمكنهم ذلك من خلال التركيب النحوي (بالرغم من أن هناك نقاشاً حول هذا الموضوع في أيوب Ioup، ١٩٨٤م يتعلق بـ "اللهجة التركيبية").

وكما ناقشنا في الفصل ٣، لم تضع نظرية التحليل التقابلي، في صيغتها الأبسط، تنبُّؤاتٍ دقيقة. فهي لم تتنبّأ بالسبب الذي يجعل متكلماً من اللغة س يتعلم اللغة ص يواجه صعوبةً في تركيبٍ معيّن، ولا يحدث العكس بالضرورة. وقد كانت هذه التناقضات واضحةً أيضاً في الأصوات. وكمثالٍ على ذلك انظر إلى مخطط ستوكويل وبون (١٩٨٣م) حول هرميّة الصعوبة (الجدول رقم٦,٣). فقد حاولت تلك الهرمية (مرتَّبة من الأكثر صعوبةً إلى الأقل صعوبة) أن تضع تنبُّؤاتٍ للصعوبة اعتماداً على إذا ما كانت الفئات الصوتيّة غائبةً أم حاضرةً، وإذا كانت حاضرةً، فاعتماداً على إذا ما كانت إجباريّةً أم اختياريّة.

الجدول رقم(٦,٣). هرمية الصعوبة الصوتية.

اللغة الأصلية	اللغة الهدف
Ø	إلزامي
Ø	اختياري
اختياري	إلزامي
إلزامي	اختياري
إلزامي	Ø
اختياري	Ø
اختياري	اختياري
إلزامي	إلزامي

المصدر: اقتبس من

"Sound systems in conflict: A hierarchy of difficulty". In B. J. Robinett & J. Schachter (Eds.), *Second Language Learning: Contrastive analysis, and related aspects* (p. 28). Ann Arbor: University of Michigan Press by Stockwell and J. Bowen, 1983.

وقد قُدّمت الهرميّات من هذا النوع من خلال هياكل صوتيةٍ أخرى. فقد قدّم إيكمان (١٩٧٧م) خصوصاً ما سمّاه فرضية تفاضل الوسم Markedness Differential Hypothesis، التي كانت معتمدةً على نظريةٍ صوتية للوسم. فإحدى الطرق للتفكير في الوسم هي أن الصيغة غير الموسومة، سواءٌ أكانت صوتية أم تركيبية، هي تلك الأكثر شيوعا وألفةً في لغات العالم من الصيغة الموسومة. بينما الصيغة الموسومة هي تلك الأقل ألفةً وشيوعاً. وربما كان من الأسهل، في الواقع، أن نستوعب هذا المفهوم في منطقةٍ أخرى غير الأصوات. فلو نظرنا إلى كلماتٍ تشير إلى مِهَنٍ أو هواياتٍ أو أدوار مجتمع، لرأينا أن المصطلحات المُذكّرة هي الأساس (مثلاً: *actor ممثل*، *poet شاعر*، *host مضيف*، و *hero بطل*)، بينما يوجد في المصطلحات المؤنّثة المقابلة لواحق تُضاف إلى المصطلح المذكّر (*actress ممثلة*، *poetess شاعرة*، *hostess مضيفة*، و *heroine بطلة*). فقد أُخذ المصطلح المذكّر ليكون الأساس (غير موسوم)، أما المصطلح المؤنّث فهو اللفظة المشتقة الموسومة.

ولو أننا طبقنا المفهوم نفسه على الأصوات، لأمكننا أن نصف تلك الأصوات الشائعة في كثير من اللغات (الأصوات غير الموسومة)، وتلك غير الشائعة بين اللغات (الأصوات الموسومة). وقد استنتج دينيسن Dennesen وإيكمان (١٩٧٥م) أن مقارنات الجهارة في اللغات لم تكن متماثلة في كل المواقع في كلمةٍ ما. ويعطي الجدول رقم(٦,٤) حقائق لغوية بُنِيَت عليها نظرية تفاضل الوسم المقترحة. وتُظهر المعلومات اللغوية تقدّما من نوع اللغات الأقل وسماً (الأكثر شيوعاً وربما الأسهل) باتجاه الأكثر وسماً.

الجدول رقم(٦,٤). هرمية تفاضل الوسم.

الوصف	اللغات
اللغات التي تحتفظ بتقابل الجهر السطحيّ في المواقع الأولية والوسط والأخيرة.	الإنجليزية، العربية، السويدية، المجرية
اللغات التي تحتفظ بتقابل الجهر السطحيّ في المواقع الأولية والوسط، ولكن ليس في الموقع الأخير.	الألمانية، البولندية، اليونانية، اليابانية، الكتلانية، الروسية
اللغات التي تحتفظ بتقابل الجهر السطحيّ في الموقع الأوليّ، ولكن ليس في الوسط والأخير.	كورسيكان Corsican، سردينيان Sardinian
اللغات التي لا تحتفظ بتقابل الجهر في المواقع الأولية، أو الوسط أو الأخيرة.	الكورية

المصدر من:

"A functional explanation of some phonological typologies". In R. E. Grossman, L. J. San, & T. J. Vance (Eds.), Functionalism.Chicago Linguistic Society by D. Dinnsen and F. Eckman, 1975, pp. 126-134. طبع بإذن.

وتُعرف الهرمية المعاكسة لهذا الهرمية بهرمية تقابل الجهارة Voice Contrast Hierarchy، التي تُقرِّر أن التقابل في الموقع الأوّليّ هو الأقل وسماً، والتقابل في الموقع الأخير هو الأكثر وسماً. ويُفسَّر هذا بأنه يمكن التنبّؤ بأن اللغة التي تحتوي تقابلاً موسوماً (مثلاً: تقابلٌ في الموقع الأخير من الكلمة)، ستحتوي أيضاً تقابلاً في جميع المواقع الأقل وسماً.

ولكن كيف يمكن أن ينطبق هذا على موقف تعلّم اللغة الثانية؟ ما تنبّأ به هو أن متكلماً بلغةٍ أصليّة فيها تركيبٌ أكثر وسماً (أو في هذه الحال: فيها تقابلٌ أكثر وسماً) من ذلك الذي يظهر في اللغة الهدف؛ سيكون لديه وقتٌ أسهل في تعلّم تركيب/تقابل اللغة الهدف من متكلمٍ آخر تكون لغته الأصلية أقل وسماً من اللغة الهدف. فعلى سبيل المثال، يتنبّأ هذا بأن متكلماً بالإنجليزية (مع تقابل جهارةٍ في الموقع الأخير *tab* مقابل *tap*) لن يواجه صعوبةً في إنتاج كلماتٍ ألمانية حيث لا يوجد تقابلٌ في الموقع الأخير. وفي الجانب الآخر، ينبغي على متكلمٍ ألمانيّ يتعلم الإنجليزية أن يتعلّم كيف يصنع تقابلاً في الموقع الأخير (التركيب الأكثر وسماً من اللغة الألمانية الأصلية)، ولهذا فمن المتوقّع أن يُنتج أخطاءً.

وبناءً على هذا، من المهمّ في هيكل نظرية الوسم، ألاّ ننكر أهمية النقل (بالرغم من أن معظم الأبحاث التي حجّمت النقل اعترفت بحتميّة استعمال اللغة الأصلية في منطقة الأصوات)، بل علينا أن نحدّد المبادئ التي تُبطّن استعماله. ولهذا السبب بعينه لم تُستبعَد نظرية التحليل التقابلي في الأصوات بالقوة نفسها التي أُستبعدت فيها في التركيب. بل على العكس، انصبّت المحاولات على إعادة تشكيلها واستخراج مبادئ إضافية.

ويُظهر البحث في الأصوات، مثل البحث في التركيب، أن على المرء أن يهتم بحقائق اللغة الأصلية (أوسبورن Osburne، ١٩٩٦م) والحقائق التطوُّريّة والعالمية في محاولة فهم سبب إنتاج المتعلمين اللغة التي يتتجونها، وسبب إبداعهم لقوانين اللغة البينية المختلفة التي تُبطّن إنتاجهم (انظر هانسن– بهات Hancin-Bhatt، وبهات Bhatt، ١٩٩٧م؛ ميجور Major، وفودري Faudree، ١٩٩٦م).

وهناك، على أيِّ حال، في المنظر العامّ أشياءُ غير المعلومات اللغوية المجردة. فمعلومات اللسانيات الاجتماعية لها أيضاً علاقةٌ بفهم أصوات اللغة الثانية. وقد

أظهرت بيبي (١٩٨٠م) أن القيم الاجتماعية للأصوات في اللغة الأصلية تؤثر في النقل، حيث عالجت دراستها اكتساب متكلمين أصليين بالتايلندية للنطق الإنجليزي. فالفونيم /r/ ينطق في التايلندية بطرق مختلفة عديدة بناءً على السياق اللغوي والاجتماعي. وقد وجدت في معلوماتها اللغوية الإنجليزية من متكلمين أصليين بالتايلندية أن الشكل الرسمي للراء التايلندية /r/ (الراء المكررة) كان يستعمل في سياقات إنجليزية رسمية، ولكن ليس في السياقات غير الرسمية. كما أورد سفتشس Svetics (عن طريق محادثةٍ شخصية) بشكل مشابه وصفا لمتعلميْن يونانيَّيْن، حيث كانا ينطقان صوتيْ دج وتش [d] و [t]، كما في *bridge* و *lunch*، دز وتس [dz] و[ts] على التوالي، وذلك لأن الصوتين الأولين يستعملهما في اليونانية غير المتعلمين فقط.

لقد اهتمَّت معظم الدراسات التي وردت معنا حتى الآن بوحداتٍ صوتية فردية، ولكن الأبحاث الحديثة نظرت إلى وحداتٍ أكبر من القطع الفردية، مثل المقاطع (بروسلو Broselow وشين Chen ووانغ Wang، ١٩٩٨م؛ كارليسلي Carlisle ١٩٩٨م). وقد تساءلت ينغ – سكولتن Young-Scholten وآرشيبلد Archibald (٢٠٠٠م)، في مراجعتهما للتركيب المقطعيّ للّغة الثانية، عن عددٍ من القضايا المهمة مثل: إلى أيِّ حدٍّ تخضع مقاطع اللغة الثانية للتراكيب المقطعيّة المسموح بها في اللغة الأولى، وإلى أيِّ حدٍّ تطبق المبادئ العالمية عليها ويمكن أن تسود في النهاية أيضاً؟ ويبدو، إجابة على تساؤلهما، أن كلتا القوتين، كما في مناطق أخرى من اكتساب اللغة الثانية، فاعلةٌ في هذا النطاق.

فأصوات اللغة لا تُنقل فقط، بل هناك أدلةٌ على أن المتعلمين يميلون إلى يحافظوا على التركيب المقطعيّ للغتهم الأصلية. فعندما تسمح اللغة الهدف بتراكيب مقطعيّة غير مسموح بها في اللغة الأصلية، يقع المتعلمون في أخطاءٍ تتضمّن استبدال تلك

التراكيب المسموح بها في اللغة الأصلية بالتراكيب المقطعية للغة الهدف (بروسلو ، ١٩٨٧م). فليس مسموحاً، في الإسبانية مثلاً، بتعاقب أصواتٍ صامتة في أول الكلمة كما في الكلمة الإنجليزية في *snob*. ومن المعروف أن المتكلمين الإسبان يحشرون صائتاً مقحماً، ليكون الناتج *esnob*. وشبيهٌ بذلك ينطق المتكلمون العرب الكلمة الإنجليزية *plastic* *بلاستيك* بهذا الشكل [bilastik] [بيلاستيك]، إذ ليس في العربية مقابَلةٌ بين [p] و[b] في أول الكلمة.

ويلعب الوسم دوراً ما هنا كما هي الحال في مناطق أخرى من الأصوات، إذ يمكن أن نرتب أنواع المقاطع استناداً إلى الوسم. وعلى ذلك يميل المتعلمون الذين ينتقلون من لغةٍ تركيبها المقطعيّ أقلّ وسماً (مثلاً: صامت/حركة [ص ح]) إلى لغةٍ تركيبها المقطعيّ أكثر وسماً [ص ح ص]؛ إلى إنتاج لغةٍ مقاربةٍ بشكل كبير إلى التركيب المقطعيّ للغة الأصلية. ولا يبدو، على الجانب الآخر، أن هناك أدلةً على وجود متكلمٍ أصليّ بلغةٍ تركيبها المقطعيّ أكثر وسماً يجد صعوبةً في تعلُّم لغةٍ أخرى تركيبها المقطعيّ أقلّ وسماً.

وبناءً على هذا، يُشكَّل التركيب المقطعيّ للغة الثانية في جزءٍ منه عن طريق اللغة الأصلية، ويتأثر كذلك بالاتجاهات العالمية. فقد أظهر تارون (١٩٨٠م) أن متعلمي الإنجليزية لغةً ثانية يُبسِّطون مقاطع اللغة الثانية (من خلال الحذف مثلاً أو من خلال إضافة صوتٍ إضافيّ [صائت مقحم]) حتى وإن كان نوع المقطع مسموحٌ به في اللغة الأولى. ومن أمثلة ذلك إضافةُ صوتٍ إلى آخر الكلمة الإنجليزية *sack* من قبل المتعلمين الكوريين، مما ينتج عنه [sæke]، بالرغم من أن التعاقب ص ح ص (صامت- حركة- صامت) مسموحٌ به في الكورية. واستنتج تارون أن المتعلمين يعودون إلى المقطع ص ح الأساسي (العالمي) بغضِّ النظر عن اللغة الأولى.

من المعروف أن هناك عناقيد صوامت معينة صعبة على متعلمي اللغة الثانية (مثلاً : *fifth* ، *lists*). وبناءً على هذا، افترض عالمٌ آخر ملخَّصه أن عناقيد الصوامت تتجه عادةً إلى أن تشكِّل نفسها في بدايات الكلمات بوقتٍ أبكر من نهاياتها. وقد أثبتت معلومات اللغة الثانية ذلك، إذ نظر أندرسون Anderson (١٩٨٧م) في معلومات لغةٍ ثانيةٍ إنجليزية من متكلمين بالعربية المصرية والصينية. فالعربية المصرية ليس فيها عناقيد أوليّة، ولكن فيها عناقيد أخيرة، وليس في الصينية أيٌّ منها. ومع هذا فقد وجد أن كلتا المجموعتين يواجهان صعوبة أكثر في العناقيد الأخيرة من العناقيد الأولية.

وقد أشارت ينغ- سكولتن وآرشيبلد (٢٠٠٠م)، في مراجعتهما للتركيب المقطعي للغة الثانية، إلى نوعٍ من التعرُّض للغة على أنه عامل محتمَل داخلٌ في الاكتساب. فقد لاحظا أن متعلمي اللغة الثانية يستعملون الصوائت المقحمة بصفتها استراتيجيةَ تبسيطٍ أكثر من متعملي اللغة الأولى. وفي حين أن بعض الأمثلة على الصوائت المقحمة نوقشت في القسم(٦,٢,٣)، إلا أننا سنعطي أمثلةً أخرى في (٦,٣٥):

(٦,٣٥) الكلمة الهدف = floor

المتكلمون بالعربية العراقية : ifloor

المتكلمون بالعربية المصرية : filoor

الكلمة الهدف = bus

المتكلمون بالكورية : basi

وقد جادلت ينغ- سكولتن (١٩٩٥م، ١٩٩٧م) وينغ- سكولتن وأكيتا Akit وكروس Cross (١٩٩٩م) أنه عندما يتمّ التعرُّض للغة في سياق الفصول الدراسية، حيث يكون هناك اعتمادٌ على النصوص المكتوبة، تصبح الصوائت المقحمة شائعة

بغض النظر عن اللغة الأولى. ولكن عندما لا يحدث التعرُّض من خلال النصوص المكتوبة، تصبح الصوائت المقحمة بصفتها استراتيجية تبسيط أقلَّ شيوعاً. والنقطة التي ركزت عليها ينغ- سكولتن هي أن المعلومات المكتوبة تجعل من احتفاظ المتعلمين بالمعلومات الصوتيّة أكثر احتمالاً، وهذا بالطبع يجعلهم بحاجة إلى التبسيط، خصوصاً عندما تُقيِّد لغتهم الأولى أصواتهم. وهناك احتمالٌ آخر للتبسيط يتمثّل في الحذف (مثلاً: حذف المقاطع غير المنبورة؛ وهي استرتيجيةٌ تُستعمل في اكتساب لغة الطفل). وقد أشارت ينغ- سكولتن وآرشيلد إلى أن هذا نادرٌ لدى متعلمي اللغة الثانية الراشدين، وذلك بسبب أُلفتهم مع النصّ المكتوب. ولهذا فلم يبق لهم إلا استراتيجية التبسيط الأخرى الشائعة: الصوائت المقحمة.

إن اكتساب أصوات اللغة الثانية عملية معقّدة. ولفهم كيف يتعلم المتعلمون نظاماً صوتياً جديداً يجب أن تؤخذ في الحسبان الاختلافات اللغوية بين نظاميْ اللغة الأصلية واللغة الهدف، بالإضافة إلى الحقائق العالمية لعلم الأصوات.

(٦,٥) خاتمة Conclusion

لقد تعامل هذا الفصل مع اكتساب الظاهرة اللغوية. وسنعالج في الفصل التالي الاتجاهات التقليديّة للغة وتأثيرها على دراسة اكتساب اللغة الثانية.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use. Kathleen Bardovi-Harlig. Blackwell (2000).

Linguistic perspectives on second language acquisition. Susan Gass & Jacquelyn Schachter (Eds.). Cambridge University Press (1989).

Crosscurrents in second language acquisition. Thom Huebner & Charles A. Ferguson (Eds.). John Benjamins (1991).

Theories of second language learning. Barry McLaughlin. Edward Arnold (1987).

Second language phonology. Roy Major. Lawrence Erlbaum Associates (in press).

Language universals and second language acquisition. William Rutherford (Ed.). John Benjamins (1984).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

المسائل ٣,١٠ و٤,١-٤,٤ في جاس وسوراس وسلينكر (١٩٩٩م) مرتبطة بهذا الفصل.

١ - لقد تعامل هذا الفصل مع مفهوم العالميات اللغوية وعلاقتها باكتساب اللغة الثانية. تأمل في فكرة *عالميات اللغة البينية*، عمّ تدور هذه الفكرة في رأيك؟ كيف يمكن أن ترتبط هذه الفكرة بمفهوم العالميات اللغوية؟

٢ - خذ المثال على صياغة العبارة الموصولة، كما نوقش في هذا الفصل. ادّعى بعض الباحثين أن هناك عالميًا متعلقاً بها يقول إن كلّ لغةٍ يوجد فيها توصيلٌ للمفعول غير المباشر، تحتوي أيضاً توصيلاً للمفعول المباشر. ما نوع المعلومات اللغوية التي تحتاج أن تجمعها لتؤكّد هذا الادعاء في اكتساب اللغة الثانية؟ وهذا الادعاء هو ادعاءٌ سكونيٌ، بمعنى أنه يفترض افتراضاً حول لغةٍ/لغةٍ بينية معيّنة في نقطةٍ معينة من الزمن. تأمله من وجهة نظر اكتسابيّة ؛ بم يمكن أن يتنبّأ تعلُّم اللغة في هذه الحال؟ هل يتنبأ العالميّ بترتيب الاكتساب؟ ما نوع التصميم التجريبي الذي يمكن أن تستعمله لتختبر هذا؟

٣- تأمل في فكرة ضمائر الفصل في العبارات الموصولة التي نوقشت في هذا الفصل. من الطبيعي أن تجد في اللغات البينية، جملاً مثل ما يأتي :

That's the man whom I told you about [*him*].

ذلك هو الرجل الذي أخبرتك عن[ه].

دعنا نفترض أن جملاً مثل هذه أنتجها متكلمون لديهم ضمائر انعكاسيّة في لغتهم الأصلية. إلى ماذا يمكن أن تعزوَ هذه الصيغة في اللغة البينية؟

بالنظر إلى الجملة الآتية :

That's the woman that I'm taller than her.

تلك هي المرأة التي أنا أطول منها.

افترض أن هذه الجملة قد أنتجها متكلمون بلغةٍ ليس فيها ضمائر انعكاسية. إلى ماذا يمكن أن تعزوَ هذه الصيغة في اللغة البينية؟ هل هذه التحليلات متناقضة؟ كيف يمكن أن توفّق بين هذه الاختلافات؟

دعنا نفترض الآن أن هذه الجمل في اللغة البينية شائعةٌ في بعض اللهجات في الإنجليزية، خصوصاً في الكلام العاميّ. كيف يؤثّر هذا على تحليلك؟

٤- تأمل في موقف توجد فيه لغةٌ تتبع العباراتُ المضافةُ في تراكيبها الأسماءَ، كما في المثال الفرنسيّ الآتي:

Le chien de mon ami
the dog of my friend
ذلك كلب صديقي

أما في الإنجليزية، فهناك تركيبان ممكنان، يتبع في أحدها المالك الاسم، وأخرى يسبقه فيها:

The dog of my friend.
كلبُ صديقي
My friend's dog.
كلبُ صديقي

وفي حين أن هاتين الجملتين الإنجليزيتين ممكنتان، إلا أن الأولى تبدو غريبةً. وفي الجانب الآخر، يبدو أنّ المجموعة الثانية من المجموعتين الآتيتين أقلُّ استعمالاً:

The leg of the table
رِجْل الطاولة.
A leg of lamb
رِجْل الخروف.
A table's leg.
رِجْل الطاولة.
A lamb's leg.
رِجْل الخروف.

كيف يمكن أن تشرح هذا؟ بم تتنبأ بما يتعلّق بإنتاج متعلّم ما لغتَه البينيّة؟ وبالنظر إلى كلٍّ من النقل والمُدخل، كيف يمكن لمتعلم أن يكتشف حقائق الإنجليزية؟ فالمتكلم بالفرنسية أو الإيطالية أو الإسبانية مثلاً، عليه أن ينتقل من شكلٍ واحد إلى شكلين اثنين، بينما يتطلّب الاتجاه الآخر أن ينتقل المتكلم من شكلين اثنين إلى شكلٍ واحد. ما الحال الأكثر صعوبةً في اعتقادك؟ ولماذا؟

٥- دعنا نفترض، بالنظر إلى المشكلة السابقة، أن متعلماً افتراضيًا قد توصّل إلى حقائق اللغة الإنجليزية الصحيحة حول الملكيّة، ثم مرّت به الجملة الآتية لاحقاً: *the book of Job* *كتاب جُوبْ*، ثم أصبح أيضاً واعياً لعدم نحويّة *Job's book*. في هذا السياق. هل تعتقد أن هذا ربما يبدّل تحليله الأساسي؟ هل تعتقد أنه ربما يبدأ بإنتاج عباراتٍ مثل *the table's leg* *رِجْل الطاولة*، وربما يذهب أيضاً إلى المطعم ويطلب *a lamb's leg* *رِجْل خروف*؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

٦- تأمل في التعريفات الآتية للمعاني الأساسيّة للأزمنة المستمرّ والمضارع والمستقبل في الإنجليزية:

أ) المستمرّ (*to be* + الفعل + *ing-*): نشاطٌ مستمرٌّ مشاهَد يستمرّ لفترة ممتدّة من الزمن.

ب) المضارع البسيط (الفعل الأساسيّ): حالةٌ منتظمة أو حوادث متوقّعة تميّز فاعلها في الوقت الحاضر.

ج) المستقبل (*will* + الفعل): حالةٌ أو حوادث متوقّعة في المستقبل المنظور.

ثم انظر إلى المعلومات اللغوية المقدّمة هنا، وهي من متعلمين إسبان ويابانيين للإنجليزية (المعلومات اللغوية من جاس وآرد ١٩٨٤م)، حيث طُلب من هؤلاء المتعلمين أن يحكموا على مقبوليّة الجمل الآتية في الإنجليزية:

	الإسبان العدد = ٥٢ ٪ الإجابات "المقبولة"	اليابانيون العدد = ٣٧ ٪ الإجابات "المقبولة"
1. Dan sees better.	65	43
2. Dan is seeing better now.	81	19
3. Mary is being in Chicago now.	8	5
4. John is travelling to New York tomorrow.	8	32
5. The new bridge connects Detroit and Windsor.	79	73
6. The new bridge is connecting Detroit and Windsor.	46	24
7. John travels to New York tomorrow.	8	19
8. John will travel to New York tomorrow.	86	81
9. John is smoking American cigarettes now.	88	76
10. The new bridge will connect Detroit and Windsor.	67	87
11. Fred smokes American cigarettes now.	56	51
12. Mary will be in Chicago now.	10	14
13. John will smoke American cigarettes now.	10	3
14. Mary is in Chicago now.	88	92

ركّز على أزمنة المستمرّ، والمضارع البسيط، والمستقبل. رتّب الجمل، في كلّ واحدٍ منها، من تلك الأكثر قبولاً إلى تلك الأقلّ قبولاً. طبّق هذا على كلٍّ من المجموعتين اللغويتين كلاً على حدة، هل يمكن مقارنة المجموعتين؟ وما تفسير النسب المختلفة لكلٍّ منهما؟ ثمّ ما تفسير الاختلاف في القبول للاستعمالات المتنوّعة لكلّ زمنٍ لدى كلتا المجموعتين؟ ربما تريد في إجابتك أن تنظر في المفاهيم الدلالية المختلفة المتضمّنة في كلٍّ من أزمنة الأفعال: فعل تامّ، وفعل غير تامّ، وفعل قيد التنفيذ.

ماذا تقدّم لنا هذه المعلومات اللغوية حول التفاعل بين التركيب والدلالة في اكتساب اللغة الثانية؟

تأمل في الجمل ٤ و٧، ومقابلاتها المترجمة للإسبانية، ولاحظ أن مقبوليّة هذه الجمل في الإنجليزية، على أيّ حال، منخفضة في أحكام المتكلمين الإسبان. كيف يمكن أن تفسّر هذا؟ ما الافتراض الذي يقدّمه هذا حول التفاعل بين اللغة الأصلية والعالميات اللغوية؟

ماذا تفترض هذه المعلومات اللغوية حول اكتساب نظاميْ الزمن/الجهة في اللغة الثانية؟ هل الاكتساب تدريجيٌّ أم هل هو ظاهرةٌ تتحدّد باكتساب كلّ شيء أو لا شيء؟

الفصل السابع

النحو العالميّ
UNIVERSAL GRAMMAR

يُعالج هذا الفصل الاتجاهات الفطريّة للغة، التي ترى أن الفطرة innateness تدخل في بعض جوانب تعلّم اللغة في الأقلّ. ونلحظ هنا موقفين رئيسيّين: الفطريّة العامّة general nativism والفطريّة الخاصة special nativism. فالموقف الفطري العام (انظر وولف- كوينترو Wolfe-Quintero، ١٩٩٦م؛ وأوجرايدي O'Grady، ١٩٩٦م؛ وإيكمان، ١٩٩٦م)، يُؤكّد أنْ ليس هناك آليّةٌ خاصّة صُمّمت لتعلُّم اللغة، بل "هناك مبادئ عامّة للتعلّم لا تقتصر على تعلّم اللغة، ولكن يمكن توظيفها في أنواعٍ أخرى من التعلُّم" (إيكمان، ١٩٩٦م، ص ٣٩٨). أما الفطريّة الخاصة فتتضمّن نظريّاتٍ حول (تعلّم) اللغة تُقدِّم مبادئ خاصّة بتعلّم اللغة، وهي مبادئ مُخصَّصةٌ لِـ (تعلم) اللغة، ولا تُستعمل في جهودٍ معرفيّةٍ أخرى. ويتفّق موقفا الفطرية العامة والخاصة على أن هناك شيئاً فطرياً في تعلم اللغة، إلا أن الخلاف ينصبّ على طبيعة النظام الفطري موضع البحث: هل هو موجودٌ فقط من أجل تعلم اللغة أم هو موجودٌ من أجل مهامّ تعلّم عامةٍ أيضاً؟ يعالج هذا الفصل اتجاه الفطريّة الخاصة فقط، وهو ما يُعرف بالنحو العالمي (UG) Universal Grammar.

(٧,١) النحو العالمي Universal Grammar

عالجنا في الفصل ٦ المناهجَ النوعية لعالميات اللغة ولتعلّم اللغة. ورأينا أن الصفة الرئيسية لمثل هذه المناهج أنها تبدأ بالبحث اللغوي الشامل في ظهور الصيغ. أما منهج النحو العالمي في اكتساب اللغة الثانية فيبدأ من منطلقٍ آخر، ألا وهو الاكتسابيّة. إن افتراض وجود خصائص كامنةٍ (فطرية) للعالميات اللغوية قائمٌ على الحاجة إلى تفسير التساوي في النجاح وسرعة اكتساب اللغة لدى الأطفال، بالرغم من قلّة المُدخل.

ففي نظرية النحو العالمي، تشكل المبادئ العالمية universal principles جزءاً من التمثيل العقلي للغة. فخصائص العقل الإنساني هي التي تجعل عالميات اللغة على ما هي عليه. وكما لاحظ تشومسكي (١٩٩٧م، ص ١٦٧): "إن نظرية لغةٍ معينة هي *نحوُها*. أما نظرية اللغات والتعبيرات التي تولّدها فهي النحو العالمي. فالنحو العالمي هو نظرية المرحلة الأولية S_0 لمكون الملكة اللغوية language faculty". وقد تمسك كثيرون طويلاً بالافتراض القائل إن النحو العالمي هو القوة الموجّهة لاكتساب لغة الطفل، ولكنه لم يطبّق على اكتساب اللغة الثانية إلا منذ فترةٍ قريبة. فإذا كانت خصائص اللغة الإنسانية جزءاً من التمثيل العقلي للغة، فإنه من المنطقي أن لا تنقطع عن كونها خصائص في تلك الأمثلة التي يكون فيها نظام اللغة غير الأصلي هو المستعمل.

وتفترض النظرية الكامنة وراء النحو العالمي أن اللغة تتكون من مجموعةٍ من المبادئ المجرَّدة التي تُشكّل جوهر النحو في جميع اللغات الطبيعية. وبالإضافة إلى المبادئ الثابتة (أيّ التي توجد في كل اللغات)، هناك المقاييس التي تختلف من لغةٍ إلى أخرى. وقد أورد كوك Cook (١٩٩٧م، ص ص ٢٥٠-٢٥١) مقارنةً شائقة بين قيادة السيارة والمبادئ والمقاييس principles and parameters :

بشكلٍ عام هناك مبدأٌ يقول إن على السائقين أن يلتزموا جانباً واحداً من الطريق، وهو مسلَّمٌ به من قبل كل السائقين في كل الدول.[1] وتُعدُّ الاستثناءات في هذا المبدأ، مثل قيادة الناس في الطرق السريعة على الجانب الخطأ من الطريق، أو قصص السرعة في الإعلام، أو مطاردة السيارات في أفلام المغامرات. لكن المبدأ، على كل حال، لا يحدِّد أيَّ جانبٍ من الطريق ينبغي أن يقود الناس فيه. أما مقياس القيادة فيسمح لجانب الطريق أن يكون الشِّمال في إنجلترا واليابان، وأن يكون اليمين في الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا. فالمقياس له قيمتان values أو 'ضابطان': يمين وشمال. فحالما تختار الدولة جانباً أو آخر، فإنها تلتزم بخيارها: فتغيير الضابط هو عمليةٌ معقدة جداً، سواءٌ أحدثت للدولة بكاملها، كما حدث في السويد، أو حدثت لفردٍ يسافر من إنجلترا إلى فرنسا. وبناء على هذا، يلخِّص المبدأ العالميّ والمقياس المتنوِّع معاً جوهرَ القيادة. فالمبدأ يقرِّر المتطلَّب العالمي للقيادة، بينما يُخصِّص المقياس المتنوِّع بين الدول.

ولكن ما علاقة النحو العالمي باكتساب اللغة؟ فلو أن على الأطفال أن يتعلموا مجموعةً معقَّدةً من المجردات، فلا بدّ من أن يكون هناك شيءٌ آخر غير مُدخلات اللغة التي يتعرضون لها يُمكِّنهم من تعلُّم اللغة بسهولةٍ وسرعةٍ نسبيَّتين. فالنحو العالميّ مسلَّمٌ به على أنه تسهيلٌ فطريٌّ للغة يُحدِّد مدى اختلاف اللغات، أيّ أنه يرسم الحدود الممكنة للغة. فمهمة التعلّم تتقلّص بشكلٍ كبير إذا جُهِّز الإنسان بتقنيةٍ فطريّةٍ تُقيِّد التشكيل الممكن للنحو. وقبل أن نربط مسألة النحو العالمي باكتساب اللغة

(١) ظهر استثناءٌ ملحوظ من أحد مؤلفيْ هذا الكتاب التي واجهت خلال رحلةٍ لها لنيوزيلاندا قبل وقت قريب، وقتاً صعباً في محاولة إعادة ضبط resetting مقياس قيادتها من اليمين (الولايات المتحدة) إلى الشِّمال (نيوزيلاندا). فقد وجدت نفسها تسير في الوسط كثيراً، والفضل كلّ الفضل في تجنُّبها حوادث السير يعود إلى قلة السيارات في الطرق في نيوزيلاندا. أما المؤلف الثاني، الذي جاء من ثقافةِ القيادة يميناً (الولايات المتحدة)، فيعيش الآن في ثقافة القيادة شمالاً (المملكة المتحدة)، ولم يواجه أيّ صعوبةٍ في العودة إلى اليمين، ولكنه يواجه مشكلةً في إعادة ضبط ثقافته الثانية في مقياس عبور الشارع من الشِّمال (المملكة المتحدة) إلى اليمين (سائر أوروبا)، حيث ظلّ في موقف: "اعبر الشارع بالأجنبية" (قياساً على "تحدث بالأجنبية" القسم٣,٥). ولسوء الحظ ليس هناك قلةٌ في السيارات في أوروبا، كما هي الحال في نيوزيلاندا.

الثانية، سنعود باختصار إلى قضايا من اكتساب لغة الطفل لنشرح النقاش الأساسيّ الكامن خلف هذه النظرية.

إن الحاجة النظريّة لملكة اللغة الفطرية قائمةٌ على جدالٍ سلبيّ. فالزعم هو أن الأطفال لا يمكنهم أن يتمثّلوا تعقيدات النحو عند الكبار بالاعتماد على مُدخلات اللغة وحدها فقط. فالخصائص اللغوية الفطرية تملأ الفجوات التي تُخلّفها المُدخلات. ولكن ماذا يعني أن نقول إن المُدخلات غير كافية؟ هذه الفكرة ليست مجرد فكرة مناوئة للسلوكية تجادل ضدّ نظام المُدخل/المُخرج فحسب، بل هي قائمةٌ على حقيقة مؤدّاها أن الأطفال يتعلمون خصائص معينة من النحو ليست قابلةً للتعلم من المُدخل بشكلٍ واضح. والأمثلة الإنجليزية الآتية التي قدّمتها وايت (١٩٨٩م) توضّح ذلك:

I want to go. (٧,١)

I wanna go. (٧,٢)

John wants to go but we don't want to. (٧,٣)

John wants to go but we don't wanna. (٧,٤)

Do you want to look at the chickens? (٧,٥)

Do you wanna look at the chickens? (٧,٦)

Who do you want to see? (٧,٧)

Who do you wanna see? (٧,٨)

فالأمثلة (٧,١-٧,٨) تُظهر مدى الاحتمالات لتبديل *want to* إلى *wanna*. ولكن هناك أحوالٌ عديدة في الإنجليزية لا يمكن أن تُستبدل الكلمة العاميّة *wanna* بالتعبير *want to*، كما هو موضّحٌ في (٧,٩-٧,١٢):

Who do you want to feed the dog? (٧,٩)

*Who do you wanna feed the dog? (٧,١٠)

Who do you want to win the race? (٧,١١)

*Who do you wanna win the race? (٧,١٢)

فدونَ معلوماتٍ مسبقة ترشد المتعلمين، سنرى أن من الصعب تحديد التوزيع الصحيح للتعبير *want to* في مقابل *wanna* في الإنجليزية العاميّة. فالمُدخل في هذه الحال لا يعطي معلومات كافية محدَّدة عن استعمال *wanna* وعدم استعمالها. وقد عللت وايت لهذه الظاهرة بأن هناك مبادئ في النحو العالمي تتضمّن كيفية تشكيل الأسئلة وتفسِّر توزيع هذه الصيغ الإنجليزية. وباختصار يمكن تمثيل الجملة (٧,٧) على أنّها *"You want to see X"*، والجملة (٧,٩) *You want X to feed the dog*. لاحظ موقع *X*: وهو العنصر موضع السؤال في الجملتين. فالسؤال في (٧,٩)، وليس في (٧,٧)، عن عنصرٍ (*X*) واقع بين الفعل *want* والأداة *to*. وهذا ما يمنع التقليص contraction بفعالية وفي كل الأوقات. أما في (٧,٧)، فإن *want* و*to* متجاوران، ولهذا فهما يسمحان بالتقليص؛ لأنه ليس هناك عنصرٌ داخلٌ بينهما يمنعه. والمهم هنا أن المُدخل وحده لا يمكن أن يوفِّر هذه المعلومات. وتُسمَّى هذه الحجّة الفقر في المثير poverty of stimulus.

وبالطبع يمكن أن يناقش المرء بأن التدخُّل المباشر أو غير المباشر هو حقيقةٌ وشيكٌ إلى درجة أن لا حاجة بأحدٍ للفطرة ليفسِّر اكتساب اللغة. وفي الحقيقة لا تمنح بيئة تعلُّم اللغة، في معظم الأمثلة، معلوماتٍ للطفل تتعلق بصياغة قولٍ ما صياغةً محكمة (تشومسكي، ١٩٨٦م، ١٩٨١م)، أو حتى عندما تفعل ذلك، فهي تعطيه معلوماتٍ عن القول اللانحويّ (أو غير المناسب) فقط، ولكن ليس عمّا يحتاجه من عملٍ ليعدِّل نظريته الحاليّة. وبالإضافة لذلك، كما رأينا في الفصل ٤ (القسم٤,٢)، فنحو الأطفال، حتى مع التصحيح المستمرّ، غالباً ما يكون مستعصياً على التغيير.

والموقف متماثلٌ في اكتساب اللغة الثانية. ولنعطي مثالاً انظر إلى الجمل الآتية من الإيطالية:

(٧,١٣) Giovanni beve lentamente il caffe'.
John drinks slowly the coffee.
جون يشرب بطيئاً القهوة

(٧,١٤) Lentamente Giovanni beve il caffe'.
Slowly John drinks the coffee.
بطيئاً جون يشرب القهوة

(٧,١٥) Giovanni lentamente beve il caffe'.
John slowly drinks the coffee.
جون بطيئاً يشرب القهوة

(٥,١٦) Giovanni beve il caffe' lentamente.
John drinks the coffee slowly.
جون يشرب القهوة بطيئاً

ففي الإيطالية، كما في الفرنسية وعدّة لغاتٍ أخرى، يتميز موقع الحال بأنه حرّ، بمعنى أن الحال يمكن أن يوضع تقريباً في أيِّ مكانٍ في الجملة. أما في الإنجليزية فموقع الحال أكثر تقييداً. وعلى ذلك يمكن ترجمة الجمل (٧,١٤-٧,١٦) إلى الإنجليزية، ولكن ليس الجملة (٧,١٣). فإذا افترضنا أن هناك متكلماً أصلياً بالإيطالية يتعلم الإنجليزية، وإذا افترضنا أيضاً أنه ليس هناك تدخلٌ تدريسيٌ، فسيكون المُدخل عديم الفائدة إلى حدٍ كبير ليخبر متعلمنا أن الجملة (٧,١٣) هي جملةٌ غير ممكنة في الإنجليزية. فكل ما يسمع المتعلمون هو أشباه الجمل (٧,١٤، ٧,١٥ و٧,١٦)، وليس هناك طريقٌ لمعرفة أن عدم الاستماع لأشباه الجملة (٧,١٣) هو أمرٌ ليس طبيعياً في حدوثه بحيث يكون مساوياً لإشارةٍ صريحة للانحوية تلك الجملة.[٢]

(٢) تفترض الاحتمالية الثانية أن المتعلمين نماذجُ مختزنةٌ يحتفظون بمسارٍ عقليٍّ لما يسمعون ولما لا يسمعون.

ومرةً أخرى يأتي مبدأٌ في النحو العالميّ، مبدأ الجزئيّة Subset Principle، ليلعب دوراً هنا. ومبدأ الجزئيّة، وهو مبدأٌ تعلُّميّ، يتنبأ بأن اختيار المتعلم الأول هو أن يفترض نحواً أصغر، أيّ: النحو الذي هو جزءٌ من نحوٍ آخر. وبناءً على هذا سيفترض المتعلم، مع إعطائه الخيار (ودون وعيٍ بالطبع)، أن النحو الذي يسمح بمجموعةٍ من الجمل أكثر تحديداً، هو النحو الصحيح. وهذا الافتراض ضروريٌّ؛ لأن المتعلم لا يستطيع أن يعتمد على وجود التدخُّل الصريح. وينبغي هذا بالطبع أن يعمل بشكل حسنٍ في اكتساب لغة الطفل، عندما تكون الإنجليزية هي اللغة الأولى المتعلَّمة. ولكن في اكتساب اللغة الثانية، تعقّد اللغةُ الأصليةُ الصورة. فإذا تعلّم متكلمٌ أصليّ بالإنجليزية الإيطاليةَ، فسيختار مبدئيًا النحوَ الأكثر تقييداً (وهو هنا النوع الإنجليزي) إمّا بسبب اللغة الأصلية أو بسبب مبدأ الجزئيّة. وستسمح الأدلة من المُدخل وحده (المدى الكامل من الجمل الإيطالية الممكنة) للمتعلم حالاً بأن يعدِّل الفرضيّة، لأنه سوف يسمع جملاً تبيّن الممكن وغير الممكن من النحو في الإيطالية. ولكن في الجانب الآخر، إذا لم يقيِّد مبدأ الجزئيّة فرضيّة المتعلم المبدئيّة، فإن الطريقة الوحيدة للتغيير من وضع الحال في نحو النوع الإيطالي إلى النحو الإنجليزي (الجزئيّ) هي بالتصحيح الصريح أو عن طريق التعليمات. وهناك بعض الأدلة التطبيقيّة تشير إلى أن هذا هو الحال بالفعل (تراهي Trahey ووايت، ١٩٩٣م؛ وايت، ١٩٨٩م، ١٩٩١م).

وللتفكير في هذا بمصطلحاتٍ غير لغويّة، خذ مثلاً ثقافتين تستعملان نظامين للعدّ مختلفين: يبدأ الأول العدّ بالرقم ١ وما بعده، فتكون الأرقام الآتية كلها ممكنة: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠؛ أما الثانية فتستخدم الأعداد الزوجيّة فقط، فتكون الأرقام الآتية ممكنة: ٢، ٤، ٦، ٨، ١٠. فمن الواضح أن النظام الثاني هو جزءٌ من الأول، ويسمح فقط بنسبةٍ معينة من النظام الأول. وافترض الآن بأنك عضوٌ في الثقافة الأولى، ولكنك انتقلت إلى بلدٍ يستعمل عادةً النظام الثاني، فبالتأكيد لن تسمع أيّ استعمالٍ للأرقام: ١، ٣، ٥، ٧، ٩. وربما ستفترض افتراضاً منطقياً بأن

عدم *سماع* تلك الأرقام هو ليس أكثر من حدثٍ عرضيّ. فإذا كانت هذه هي الحال، فإنك سوف تستعمل نظامك الشامل إلا إذا، أو إلى أن يزوّدك أحدٌ ما بشكل خاصّ ببعض الترجيع feedback. فليس هناك شيءٌ في المُدخل سيخبرك بأن الأرقام الفرديّة غير ممكنة. والآن خذ الوضع المعاكس: فأنت عضوٌ في الثقافة الثانية، وانتقلت إلى مكانٍ يُستعمل فيه عادةً نظام الثقافة الأولى. ستلاحظ مباشَرةً من المُدخل أن هناك معلوماتٍ جديدةً ينبغي عليك تعلُّمها (١، ٣، ٥، ٧، ٩)، ويمكنك بالتالي أن تعدّل نظامك بناءً على الاستماع (أو القراءة). فالانتقال إذن من نظامٍ جزئيٍّ إلى نظامٍ شامل يتطلّب فقط أن تتوفّر المعلومات من المُدخل، بينما الانتقال من نظامٍ شامل إلى نظامٍ جزئيٍّ يتطلّب معلوماتٍ إضافيّة (مثلاً: التصحيح أو بعض المعلومات المُسبقة عن إمكانيّات العدّ في اللغة).

نظريًا هناك نوعان من الأدلة متوفّرة للمتعلمين فيما يضعون فرضيّاتهم حول صيغ اللغة الصحيحة وغير الصحيحة: الأدلة الإيجابية positive evidence والأدلة السلبيّة negative evidence.[٣] فالأدلة الإيجابية تأتي من الكلام الذي يسمعه/يقرأه

---

(٣) في الحقيقة هناك نوع ثالث من الأدلة: *أدلة سلبيّة غير مباشرة*. كما قرّر تشومسكي (١٩٨١م، ص ٩): "يمكن أن يُشكّل نظام منطقيّ عن طريق مبدأ الفعالية operative principle وذلك إذا فشلت تراكيب أو قوانين معينة في أن تُمثّل في تعابير بسيطة نسبيًا، حيث يُتوقّع أن توجد، فيُختار حينئذٍ خيارٌ (محتمل أن يكون موسوماً) يستثني تلك التعابير من النحو، وبهذا يمكن أن يتوفّر نوعٌ من "الأدلة السلبية" حتى دون تصحيحاتٍ، أو دون ردة فعلٍ عكسيّة، ...إلخ".

وقد زعمت بلوف (١٩٩٤م) أن مصطلح *أدلة سلبية غير مباشرة* مصطلحٌ مغلوط، لأنه ليس صيغةً للتصحيح غير المباشر، أو أيّ نوع من التصحيح. بل زعمت أن المصطلح هو "معنىً غير مباشر لجعل المتعلم يعرف أن سمةً ما غير ممكنة لأنها لا تكون حاضرةً أبداً في بيئةٍ *متوقّعة*" (p. 30) وربما يكون من الأسهل أن نفهم هذا المفهوم في اكتساب اللغة الثانية منه في اكتساب الأولى؛ لأن جزءاً مهماً من الفكرة تعتمد على مفهوم *البيئة المتوقّعة*. وهناك مبدئياً خياران اثنان لهذه التوقّعات: (أ) من المبادئ والمقاييس المخصّصة فطريًا للنحو العالميّ، أو (ب) من اللغة الأولى (أو اللغات الأخرى المعروفة مسبقاً).=

المتعلمون، وبالتالي فهي أدلةٌ تتكون من مجموعةٍ محدودة من الأقوال المُصاغة جيداً باللغة موضع التعلُّم. أما عندما لا يُسمع نوعٌ معينٌ من الجمل، فلا يُعرف أكان عدم سماعها بسبب عدم إمكانيتها في اللغة أم هو صدفةٌ بحت. وبهذا المعنى تُعرف الجمل التي تمنح المُدخل للمتعلم بالأدلة الإيجابية. ويمكن بالتالي بناءً على الأدلة الإيجابية أن توضع النظريات اللغوية. أما الأدلة السلبية، في الجانب الآخر، فتتكون من معلوماتٍ خاصةٍ بمتعلمٍ تكون أقواله مائلةً إلى ما يناسب طبيعية اللغة موضع التعلُّم. وسوف نقدِّم تفصيلاً أكثر في هذا في الفصل ١٠. ويكفي في الوقت الراهن أن نقول إنَّ الأدلة السلبية يمكن أن تأخذ أشكالاً كثيرة، بما فيها التصحيح المباشَر مثل: *هذا ليس صحيحاً* أو أسئلةً غير مباشَرة مثل: *ماذا قلت؟*

وتذكر الدراسات السابقة في لغة الطفل عدم شيوع الأدلة السلبية (انظر براون Brown وهانلون Hanlon، ١٩٧٠م، والنقاش النظريّ في باكر Baker، ١٩٧٩م)، ولذلك فغالباً ما تُهمل، ويمكن بالتالي ألا تكون ظرفاً ضرورياً للاكتساب. ولأنه لا يمكن للأدلة السلبية وحدها أن تحدِّد مدى الجمل الممكنة وغير الممكنة، ولأن الأدلة السلبية ليست متوفِّرة بكثرة؛ فلا بدَّ من وجود مبادئ فطريّة تُقيِّد مسبقاً إمكانيّات تكوين النحو.

فالنحو العالميّ، باختصار، هو "نظام المبادئ، والشروط، والقوانين التي تُكوِّن عناصر ومكوِّنات جميع اللغات الإنسانية" (تشومسكي، ١٩٧٥م، ص ٢٩). وقد "أُخذ ليكون السمةَ المميِّزةَ للأطفال في مرحلة ما قبل اللغة" (تشومسكي، ١٩٨١م،

= ويمكن أن نمثِّل على ذلك بمثالٍ من عالم الحيوان. ففي أنواعٍ معينة من الفصائل، يجب أن يتعلم الصغار الفرق بين الطيور المفترسة والطيور غير المفترسة. ففي الحال الأولى، تصرخ الجماعةُ بكاملها بصوتٍ مرتفع عندما تظهر هذه الطيور. أما في حال الطيور غير المفترسة، فغياب الصراخ (وذلك في سياق أن الصراخ هو المتوقَّع) يعطي معلوماتٍ للصغار تسمح لهم بالتمييز بين الطيور المفترسة وغير المفترسة.

ص ٧). فالضرورة بالتالي لافتراض أداة لغوية فطرية تأتي بسبب عدم كفاية المُدخل الذي يتعرض له المتعلم كمياً وكيفياً.

ولكن كيف يتصّل هذا باكتساب اللغة الثانية؟ يتموضع السؤال هنا حول كونه إشكالية التوصُّل إلى النحو العالمي. فهل تبقى الأداة اللغوية الفطرية التي يستعملها الأطفال في تكوين نحو لغاتهم الأولى فاعلةً في اكتساب اللغة الثانية؟ وقد تشكّل هذا السؤال حديثاً على أنه قضيةُ حال البدء: ما الذي يبدأ به متعلمو اللغة الثانية؟

(٧,١,١) حال البدء Initial State

فالسؤال العام في هذا القسم هو: ما طبيعة المعرفة اللغوية التي يبدأ المتعلمون عملية اكتساب اللغة الثانية بها؟ ويدور النقاش حول عاملين اثنين هما: النقل (أي: توفّر نحو اللغة الأولى) والتوصُّل إلى النحو العالمي (أي: مدى توفُّر النحو العالمي).

وقد نوقشت في هذا السياق وجهتا نظرٍ واسعتان هما: فرضية الفرق الأساسي Fundamental Difference Hypothesis (بلي- فرومان، ١٩٨٩م، وسكاشتر، ١٩٨٨م) التي ترى بأن ما يحدث في اكتساب لغة الطفل مختلفٌ عما يحدث في اكتساب الراشدين للغة الثانية. أما النظرية الثانية فهي نظرية التوصُّل إلى النحو العالمي Access to UG Hypothesis، التي ترى بأن أداة اللغة الفطرية ما تزال حيوية وجيدة وصالحة في اكتساب اللغة الثانية، وهي تقيّد النحو لدى متعلمي اللغات الثانية بالطريقة نفسها التي تقيّد النحو بها لدى متعلمي اللغة الأولى من الأطفال. وسنأخذ نظرةً على كلٍّ من هذين الموقفين، وخاصةً الموقف الثاني الذي أصبح منقسماً في الواقع إلى فروع عديدة.

(٧,١,١,١) نظرية الفرق الأساسي Fundamental Difference Hypothesis

خضع معظم العمل في اكتساب اللغة الثانية، كما رأينا في الفصلين ٤ و ٥، للفكرة التي تقول أن اكتساب اللغة الأولى والثانية يتضمنان العمليات نفسها. ولا ينفي

هذا، بالطبع، عدم وجود فروقٍ بينهما، بل على العكس، حيث وُضعت تصوُّراتٌ لتفسِّر هذه الفروق في محاولةٍ لإنقاذ الزعم النظري الرئيسي بوجود تشابه بين اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية.

تبدأ نظرية الفرق الأساسي من الاعتقاد القائل، اعتماداً على تعلُّم اللغة، إن الأطفال والراشدين مختلفون في جوانب كثيرة مهمة. فمثلاً يختلف التحصيل النهائي الذي يصل إليه كلٌّ من الأطفال والراشدين. ففي الأوضاع الطبيعية، دائماً ما يصل الأطفال إلى حال "الكمال" في معرفة لغتهم الأصلية. أما في اكتساب اللغة الثانية (في الأقل: اكتساب الراشدين للغة الثانية)، فلا يمكن الوصول دائماً إلى حال "الكمال" فقط، ولكن من النادر جداً أن يصل إليها متعلمٌ ما، هذا إن حصل، حيث غالباً ما يسيطر التحجُّر على لغة المتعلم قبل اكتسابه للغة الهدف.

وهناك فرقٌ آخر يتمثل في طبيعة المعرفة التي يملكها هذان الفريقان من المتعلمين عند البدء في تعلُّم اللغة. فمتعلمو اللغة الثانية يتوفّر لديهم معرفةٌ بنظامٍ لغويٍ كامل، إذ ليس عليهم أن يتعلموا ماهيةَ اللغة في الوقت نفسه الذي يتعلمون فيه لغة معينة. فعلى مستوى الأداء مثلاً، يعرف الراشدون أن هناك أسباباً اجتماعية لاستعمال تنوُّعاتٍ لغوية مختلفة.[٤] فما عليهم تعلُّمه عند اكتساب نظام لغة ثانية هو صيغ لغوية معينة ربما تُستعمل في موقفٍ اجتماعيٍ محدد. أما الأطفال، في الجانب الآخر، فعليهم أن يتعلموا الصيغَ اللغوية المناسبة، والصيغ الأخرى المختلفة التي تُستعمل في المواقف المختلفة أيضاً.

وتتعلق بفكرة أن الراشدين لديهم معرفةٌ كاملة بنظامٍ لغوي مسبقاً؛ فكرةُ تساوي الجُهد equipothentiality، التي وضعتها سكاشتر (١٩٨٨م)، حين أشارت إلى أن الأطفال قادرون على تعلُّم *أيِّ* لغة. وعندما يتعرَّض الطفل إلى معلوماتٍ لغويةٍ من

---

(٤) هذا يتعلق، بالطبع، بظاهرة مستوى الأداء ولا يمتّ بصلةٍ مباشرةٍ إلى معرفة المتعلمين التحتيَّة بالنظام اللغوي. فهو يتعلق فقط بالطرق التي يوضع بها ذلك النظام المعرفي للاستعمال.

لغةٍ ما (أيّ المُدخل)، فسوف يتعلم تلك اللغة. وليس هناك لغةٌ أسهل في التعلُّم من أخرى، فكلُّ اللغات قابلةٌ للتعلُّم بالتساوي بين كلِّ الأطفال. أما متعلمو اللغة الثانية فالأمر مختلفٌ معهم. فالمتكلمون الإسبان يواجهون صعوبةً أقلّ عند تعلم الإيطالية مما يواجهونه عند تعلم اليابانية. ولو لم تكن القرابة بين اللغات (المحسوسة أو الواقعية) عاملاً مؤثراً في النجاح النهائي، فلنا أن نتوقع أن يكون كلّ المتعلمين قادرين على تعلم أيّ لغةٍ ثانية، وهذا بالطبع ما لم تُظهره الحقائق.

والفرق الأخير الذي نريد أن نذكره هنا هو ما يتعلق بالدافعية والاتجاه نحو اللغة الهدف ومجتمع اللغة الهدف (انظر الفصل ١٢ لمناقشةٍ وافية). فمن الواضح، كما هو في أيّ موقف تعليميّ، أن البشر ليسوا متساوين في الدافعية نحو تعلم اللغات بشكلٍ عامّ، وليسوا متساوين أيضاً في الدافعية نحو تعلّم لغة معينة بشكلٍ خاصّ. ولا يبدو أن الفروق في الدافعية تؤثّر في نجاح الطفل أو عدم نجاحه في تعلم اللغة، فالبشر الطبيعيون كلّهم يتعلمون لغةً أولى.

ويتمثل الادعاء الأساسي في نظرية الفرق الأساسي في أن متعلمي اللغة الثانية الراشدين ليس لديهم توصُّلٌ إلى النحو العالمي. بل إن ما يعرفونه من العالميات اللغوية مستمدٌّ من خلال لغتهم الأصلية. وبالإضافة إلى لغتهم الأصلية، التي تمثل المقياس نحو التوصُّل إلى النحو العالمي، يستعمل متعلمو اللغة الثانية قدراتهم العامة في حلّ المشاكل. فعادةً ما يأتي متعلمو اللغة الثانية إلى موقف تعلم اللغة وهم يعرفون أن اللغة تحتوي عدد غير محدود من الجمل؛ وأنهم قادرون على فهم جملٍ لم يسمعوا بها قطّ؛ وأن في اللغة قوانين للتركيب، وقوانين لضمِّ المورفيمات إلى بعضها البعض، وحدوداً للأصوات الممكنة، وهلمّ جرّاً. وفيما يتعلق بالتركيب خاصةً، يعرف المتعلمون أن اللغات يمكنها أن تصوغ الأسئلة، وأن تركيب الأسئلة متعلق تركيبيًا بتركيب الجمل. وهم يعرفون أيضاً أن للغات طريقةً في تخصيص الأسماء، إما من خلال الصفات أو من خلال العبارات الموصولة.

وتُلتقط هذه المعلومات عن طريق معرفة أن اللغة الأصلية هي على هذا الشكل، وبافتراض أن هذه الحقائق هي جزءٌ من التكوين العامّ للغة وليس على أنها جزءٌ من الطبيعة المحدَّدة للغة الأصلية. وبناءً على هذا، يبني المتعلم نحواً عالمياً زائفاً، بناءً على ما يعرفه من اللغة الأصلية. وبهذا المعنى ذاته تمثّل اللغة الأصلية مقياساً لمعرفة النحو العالمي لدى متعلمي اللغة الثانية.

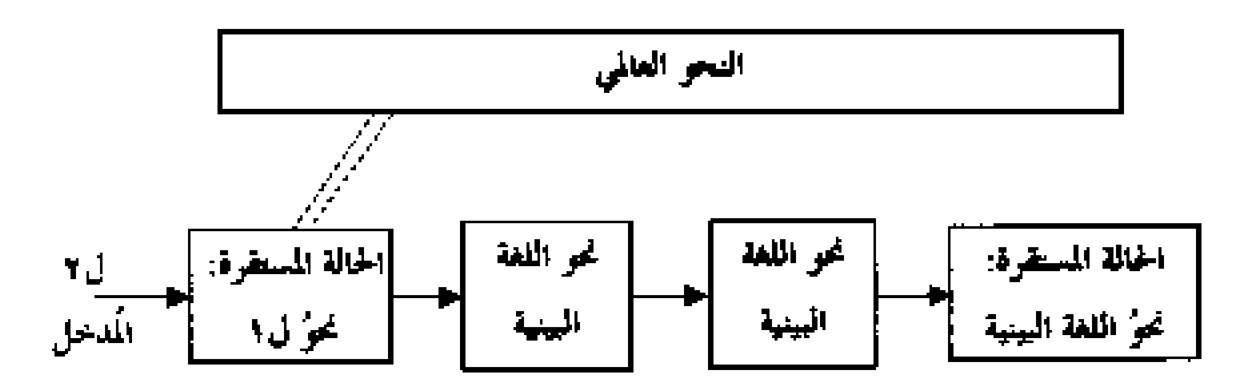
(٧,١,١,٢) نظرية التوصُّل إلى النحو العالمي Access to UG Hypothesis

إن نظرية التوصل إلى النحو العالمي هي وجهة النظر المعاكسة لنظرية الفرق الأساسي. فهناك عددٌ من المواقف الممكنة التي يستطيع أن يتبناها أحدنا من خلال موقف التوصل إلى النحو العالمي، إذ ذكرت وايت (٢٠٠٠م) خمسة مواقف ممكنة فيما يتعلق بتوفُّر النحو العالمي تتمحور حول عاملين رئيسيين: النقل والتوصُّل:

١- نقل كامل/توصُّل جزئي (أو لا توصُّل) Full transfer/partial(or no)access: يشير هذا الاتجاه إلى أن حال البدء للمتعلم هي الحال النهائية للغة الأولى. بكلماتٍ أخرى، نحن الراشدين نأتي إلى موقف تعلُّم اللغة بنحوٍ مشكَّلٍ تشكيلاً كاملاً. وهذه هي نقطة البداية لدينا. وبما أن لدينا توصُّلاً إلى النحو العالمي من خلال اللغة الأولى، فلن يُتاح لنا من مبادئ النحو العالمي عند اكتساب اللغة الثانية، إلا ما هو موجودٌ في اللغة الأولى. وهذا الموقف هو ذاته نظريةُ الفرق الأساسي (التي نوقشت سابقاً)، ويمثّله الشكل رقم(٧,١).

٢- لا نقل/توصُّلٌ كامل No transfer/full access: ويمثّل هذا الموقف، كما هو في اكتساب لغة الطفل، أن نقطة البداية للاكتساب تتمثّل في النحو العالمي (إيبستين Epstein وفلاين ومارتوهاردجونو Martohardjono، ١٩٩٦م، ١٩٩٨م؛ فلاين، ١٩٩٦م؛ فلاين ومارتوهاردجونو، ١٩٩٤م). فليس هناك في هذا الموقف تقاطعٌ بين اللغة الأولى ونحو اللغة الثانية الناشئ. ويُتوقّع بناءً على هذا الموقف أن اكتساب اللغة

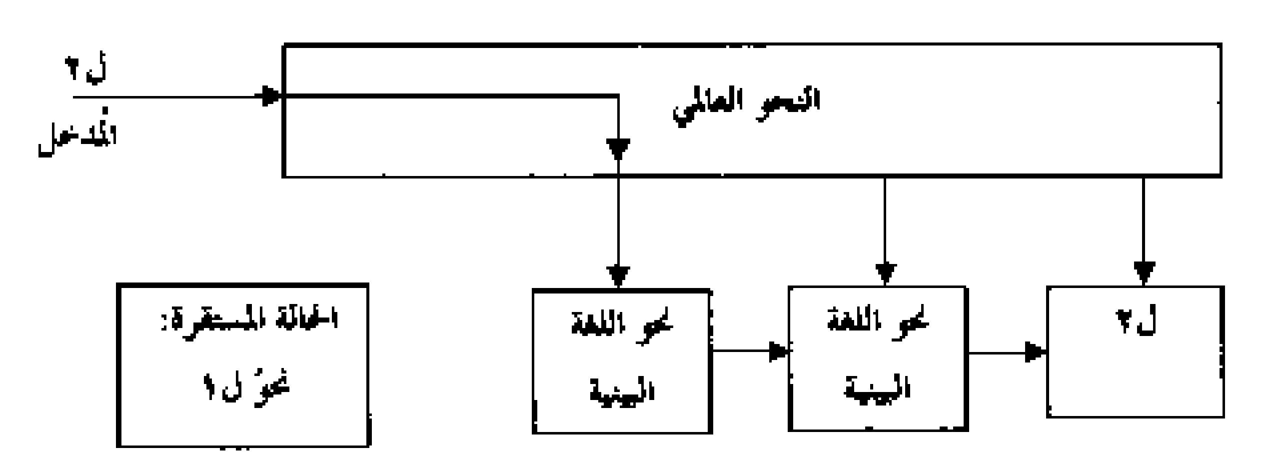
الأولى واللغة الثانية سوف يتطوران بالأسلوب نفسه، وسوف ينتهيان عند النقطة نفسها، وأن اكتساب اللغات الثانية (بغض النظر عن اللغة الأولى) سوف يمضي من خلال الطريق نفسه. وهذا ممثّلٌ بالشكل رقم(٧,٢).



الشكل رقم(٧,١). نقل كامل/توصل جزئي.

(المصدر من:

Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic Theory* by L. Whit, 2000, pp. 130-155, Oxford: Blackwell Publishers). طبع بإذن

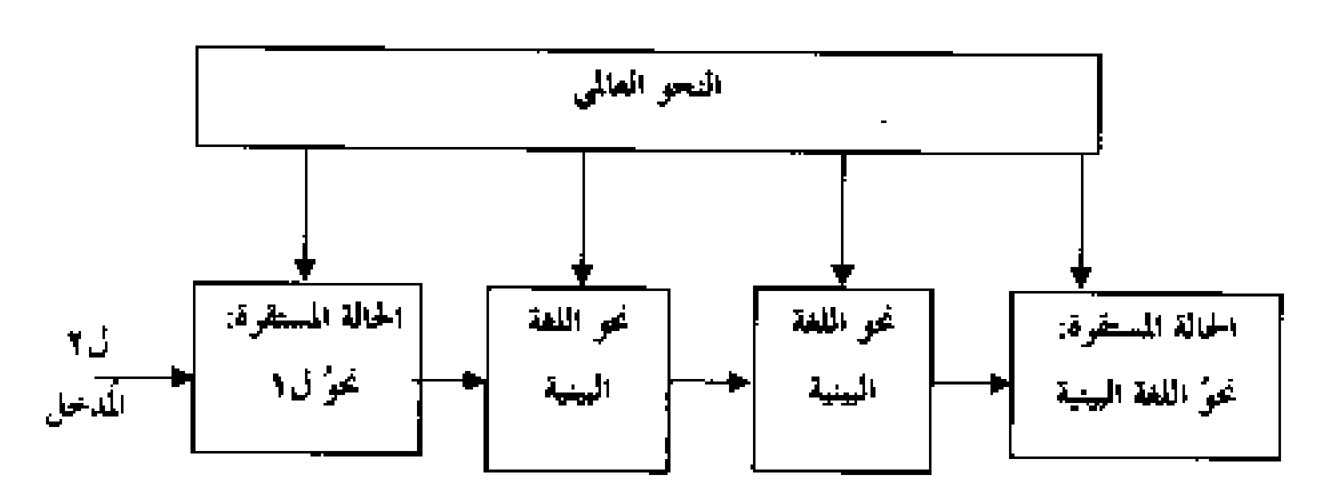


الشكل رقم(٧,٢). لا نقل/توصل كامل.

(المصدر من:

Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic Theory* by L. Whit, 2000, pp. 130-155, Oxford: Blackwell Publishers). طُبع بإذن

٣- نقل كامل/توصُّلٌ كامل Full transfer/full access: يفترض هذا الموقف، مثل الموقف الأول، أن نقطة البداية لاكتساب اللغة الثانية هي الحال الأخيرة للغة الأولى، ولكنه يفترض أيضاً، بخلاف الموقف الأول، توفُّر النحو العالمي (شوارتز Schwartz، ١٩٩٨م؛ شوارتز وسبراوس Sprouse، ١٩٩٤م، ١٩٩٦م، ٢٠٠٠م). ومن المتوقع أن يستعمل المتعلم هنا نحوَ اللغة الأولى قاعدةً للتعلُّم، ولكنه في الوقت نفسه لديه توصُّلٌ كاملٌ إلى النحو العالمي عندما تكون اللغة الأولى غير كافية في تعلُّم موضوعٍ معين. وبخلاف موقف لا نقل/توصُّل كامل، سوف يختلف النحو عند المتعلمين بحسب اختلاف لغاتهم الأولى. وكذلك سوف يختلف تعلم اللغة الأولى عن تعلم اللغة الثانية، بل إنه لا يوجد توقع بأن المتعلمين سوف يحصلون في النهاية على معرفة كاملةٍ باللغة الثانية. وهذا الموقف ممثَّلٌ في الشكل رقم(٧,٣).

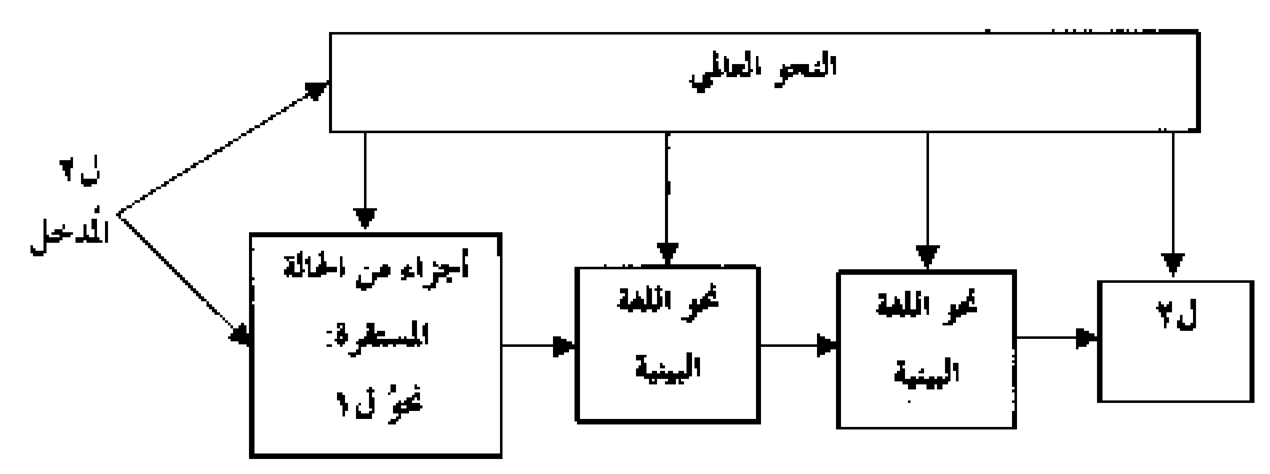


الشكل رقم(٧,٣). نقلٌ كامل/توصُّل كامل.

(المصدر من:
Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic Theory* by L. Whit, 2000, pp. 130-155. (Oxford: Blackwell Publishers). طُبع بإذن

٤- نقل جزئيٌّ/توصُّل كامل Partial transfer/full access: تذكر أنه في الموقف السابق: نقل كامل / توصل كامل، اعتمد المتعلمون على كلٍّ من اللغة الأولى والنحو

العالمي. وكان الخيار الأول هو الاعتماد على اللغة الأولى، وعندما يكون هذا غير كافٍ، فيكون الاعتماد على النحو العالمي. ويرى موقف نقل جزئي/ توصل كامل أيضاً أن كلّاً من اللغة الأولى والنحو العالمي متاحان في الوقت نفسه (يوبانك Eubank، ١٩٩٤م أ، ١٩٩٤م ب؛ فاينيكا Vainikka وينغ- سكولتون Young-Scholten، ١٩٩٤م، ١٩٩٦م أ، ١٩٩٦م ب). والمكونات المختلفة، على أيّ حال، متاحةٌ من خلال النحو العالمي ومن خلال اللغة الأولى. وربما يصل المتعلمون بناءً على هذا الموقف، وربما لا يصلون، إلى الحال النهائية لنحو اللغة الثانية اعتماداً على ما هو متاحٌ من خلال اللغة الأولى وما هو متاحٌ من خلال النحو العالمي. انظر إلى الشكل رقم(٧,٤) لتخطيطٍ مقاربٍ لهذا الموقف.

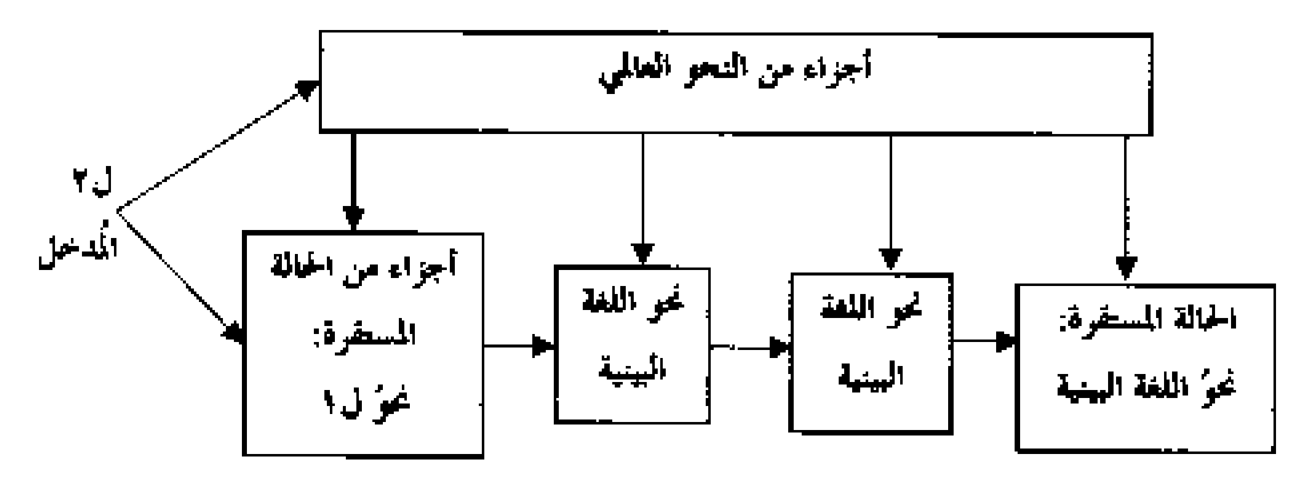


الشكل رقم(٧,٤). نقل جزئي / توصل كامل.

(المصدر من:

Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic Theory* by L. Whit, 2000, pp. 130-155, Oxford: Blackwell Publishers). طُبع بإذن

٥- نقل جزئي/توصل جزئي partial transfer/partial access: ويتنبأ هذا الموقف الموضّح في الشكل رقم(٧,٥)، بأن التحصيل النهائي للغة الثانية غير ممكن، وذلك لأن هناك إعاقةً دائمة في نظام الاكتساب. بمعنىً آخر توجد هناك أجزاءٌ فقط من نحو اللغة الأولى متاحةٌ للمتعلمين.



الشكل رقم(٧,٥). نقل جزئي / توصل جزئي.

(المصدر من:
Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic Theory* by L. Whit, 2000, pp. 130-155, Oxford: Blackwell Publishers). طُبع بإذن

فالنحو العالمي، في أربعةٍ من هذه المواقف الخمسة (الاستثناء هو الموقف الأول)، فاعلٌ ومتاحٌ بشكل أو بآخر لمتعلمي اللغة الثانية الراشدين.

وسنختبر في القسمين الآتيين معلوماتٍ لغوية تتعلق بهذه القضايا من التوصل إلى النحو العالمي. فهناك نوعان من المعلومات اللغوية لها صلةٌ بالموضوع: معلومات لغوية تتعلق بمبادئ النحو العالمي، وهي ثابتة، ومعلوماتٌ لغوية تتعلق بمقاييس النحو العالمي التي تختلف عبر اللغات.

(٧,١,٢) مبادئ النحو العالمي UG Principles

أوردت وايت (١٩٨٩م) دراسةً لأوتسو Otsu وناوي Naoi (١٩٨٦م) عالجت مبدأ تبعيّة البنية structure dependence. ويكمن المفهوم الأساسي خلف هذا المبدأ في أن المبادئ اللغوية تعمل في وحداتٍ تركيبية (أو بنيوية). وقد أشارت وايت إلى أن هذا يفسِّر نحويّةَ السؤال في (٧,١٨) وعدم نحويته في (٧,١٩):

The boy who is standing over there is happy. (٧, ١٧)

الولد الذي يقف هناك سعيدٌ.

Is the boy who is standing over there ______ happy? (٧, ١٨)

هل يكون الولد الذي يقف هناك ______ سعيداً؟

*Is the boy who _____ standing over there is happy? (٧, ١٩)

*هل الولد الذي ______ يقف هناك يكون سعيداً؟

يضع قانون صياغة السؤال مرجعاً للمسند إليه، الذي هو في هذه الحال في (٧, ١٧) مسندٌ إليه مركّبٌ يتكون من عبارةٍ اسمية (the boy) (*الولد*) والعبارة الموصولة *(who is standing over there)* (*الذي يقف هناك*). ولا يضع القانونُ مرجعاً لوحدةٍ غير بنيوية، مثل "الفعل الأول". وعلى هذا فتُشكَّل أسئلة *نعم/لا* بتحريك الفعل الرئيسي إلى مقدِّمة الجملة، وليس بتحريك الفعل الأول في الجملة إلى المقدِّمة (كما هو في ٧, ١٩).

وقد اختبر أوتسو وناوي معرفة طلابٍ يابانيين يتعلمون الإنجليزية بمبدأ تبعية البنية. ففي اليابانية تصاغ الأسئلة بإضافة أداة سؤالٍ إلى نهاية الجملة دون إحداث أيِّ تغييرٍ في ترتيب الكلمات. وقد عرف الطلاب المختَبَرون كيف يصوغون الأسئلة البسيطة، واجتازوا اختباراً يقدِّم معلوماتٍ عن العبارات الموصولة، ولكن ليس لديهم أي معلوماتٍ عن صياغة الأسئلة التي تتضمَّن مسنداً إليه مركَّباً. وقد وضع أوتسو وناوي فرضيتهم على النحو الآتي: إذا كان مبدأُ النحو العالمي تبعيةُ البنية نشيطاً، فلا يمكن أن يكون قد وصل إلى نظام المتعلمين اللغوي من خلال اللغة الأولى، لأن اللغة الأولى لا يوجد فيها مبدأٌ لتبعيّة البنية متصلٌ بصياغة الأسئلة. وبناءً على هذا فالطريق الوحيد الذي يمكن أن يكون مبدأ تبعية البنية قد وصل من خلاله إلى لغة المتعلمين البينيّة هو التوصُّل المباشَر إلى النحو العالمي. وقد دعمت نتائج هذه الدراسة عموماً الفكرةَ القائلة بإن مبادئ النحو العالمي، في هذه الحال مبدأ تبعية البنية، تقيِّد نحو المتعلمين.

وهناك دراسةٌ أخرى لها صلةٌ بقضية مبادئ النحو العالمي هي دراسة سكاشتر (١٩٨٩م)، حيث اختبرتْ مبدأً يُعرف بالمجاورة subjacency يحدُّ من كمية الحركة التي يمكن أن تحدث في حدود الجملة. انظر إلى الحوار المصطنع الآتي:

المتكلم ١ : I agree with the idea that David loves Mary Jo.

أنا أتفق مع الفكرة بأن ديفيد يحب ماري جو.

المتكلم ٢ : I didn't hear you. *Who do you agree with the idea that David loves?

لم أسمعك. * من يتّفق مع الفكرة بأن ديفيد يحب؟

فعدم نحوية الجملة *Who do you agree with the idea that David loves?* راجعٌ إلى حقيقة أن انتقال كلمة السؤال في الإنجليزية من موقع العبارة الاسمية الأصلية *(Mary Jo)* إلى موقعه في الجملة الجديدة؛ مقيَّدٌ بالمسافة والبنى التركيبية الطارئة بين الموقعين.[٥] فلا يمكن في جملة المتكلم ٢ أن تصمد العلاقات التركيبية الضرورية؛ بمعنى أن قانون الانتقال قد انْتُهِك؛ ولذا فالجملة غير نحوية.

وبما أن انتقال كلمة السؤال إلى مقدّمة الجملة يتضمَّن قفزاً فوق ثلاث عُقد، فهو انتهاكٌ لمبدأ المجاورة.

وقد اختبرت سكاشتر هذا المبدأ باستخلاص أحكام نحوية من متكلمين أصليين بالأندونيسية والصينية والكورية يتعلمون الإنجليزية. وأضافت سكاشتر في مقالٍ آخر مجموعةً من المتكلمين الهولنديين إلى قاعدة بياناتها اللغوية. وللغات موضع البحث

---

(٥) لأولئك المطلعين على النظرية التي بُني هذا المثال عليها، يحدث هذا الانتهاك لأنه لا يمكن للعناصر أن تقفز فوق أكثر من عقدةٍ مقيِّدة bounding node واحدة. فالعبارة المصدرية IP والعبارة الاسمية NP في الإنجليزية هما من العقد المقيِّدة. وتصبح البنية التحتية للجملة كما يأتي:

[$_{CP}$ Who$_i$ do [$_{IP}$ you agree with [$_{NP}$ the idea [$_{CP}$ that [$_{IP}$ David loves t$_i$]]]]]

متطلباتٌ مختلفة حول المجاورة. فليس هناك في الكورية دليلٌ على المجاورة، وهناك في الصينية والأندونيسية بعض الأدلة على المجاورة، بالرغم من أن تحريك- *wh* في كلا هذين النوعين من اللغات أكثر محدوديّةً منه في الإنجليزية. أما في الهولندية، فقيود المجاورة هي نفسها الموجودة في الإنجليزية تقريباً. وقد أظهرت نتائج دراسة سكاشتر أن المتكلمين بالهولندية مقيدون بمبدأ المجاورة، أما نتائج المجموعات الأخرى فليست بهذا الوضوح. فلم يكن المتعلمون المتكلمون بالكورية، تماشياً مع موقف لا توصُّل، مقيدين بالمجاورة. وقد سلك المتكلمون الصينيون والأندونيسيون طريقاً أقرب إلى الإنجليزية منه إلى المتكلمين الكوريين، لكن لا يمكن أن يُقال إنهم قُيِّدوا في أحكامهم بمبدأ المجاورة.[٦]

وعلى هذا فهناك أدلةٌ متضاربة فيما يتعلق بمبادئ النحو العالمي، فيما إذا كان لدى المتعلمين توصُّلٌ مباشَر إلى النحو العالمي، أو لديهم توصُّلٌ من خلال اللغة الأصلية، أو ليس لديهم توصُّلٌ إطلاقاً.

(٧,١,٣) مقاييس النحو العالمي UG Parameters

هناك سماتٌ لغوية محدَّدة تختلف عبر اللغات، يُعبَّر عنها من خلال مفهوم المقاييس اللغوية. فلدى المقاييس قيمٌ محدودة، والمعلومات اللغوية التي يتعرض لها طفلٌ ما عند تعلُّم اللغة الأولى، سوف تحدِّد أيَّ قيمةٍ من مقياس ما سوف يختارها ذلك الطفل. ورغم أن المقاييس غير ثابتة، كما رأينا في المبادئ، إلا أنها محدودة، وبالتالي فهي تُيسِّر العبء على الطفل. وذلك يعني أن تثبيت المفهوم النظري للمقاييس يجعل مهمة الطفل مُيسَّرة؛ لأن هناك مدىً محدوداً من الخيارات يختار منها.

(٦) انظر وايت (١٩٨٩م) حول مناقشةٍ نظريّةٍ لتفسيراتٍ أخرى لبيانات سكاشتر اللغوية.

والقضية في اكتساب اللغة الثانية هي تحديد إذا ما كان يمكن أن يعاد ضبط مقياس لغويٍّ معيّن، وكيف يحدث إن وُجد. دعنا نفترض مقياساً بقيمتين، ثم دعنا نفترض زيادةً على ذلك أن متحدثاً أصليًا وضعيّةٌ لغته الأصلية ذاتُ اتجاهٍ واحد يتعلّم لغةً ثانيةً بوضعيّةٍ ذات اتجاهٍ آخر. فلو كان النحو العالمي متوفّراً للمتعلم، لوجب أن تكون هناك صعوبةٌ قليلة في إعادة ضبط المقياس؛ لأن لدى المتكلم توصُّلاً لكلتا الوضعيّتين من خلال النحو العالمي. أما إذا كان النحو العالمي فاعلاً من خلال اللغة الأولى فقط (كما تقترح نظرية الفرق الأساسي)، فستوقّع من تلك السمات المتوفّرة من خلال اللغة الأولى فقط أن تُبرز نفسها في اللغة الثانية. وأما إذا كان النحو العالمي غير فاعلٍ إطلاقاً، فستوقع ألا تكون أيٌّ من سمات النحو العالمي متوفّرة.

ومن الجوانب الأكثر إمتاعاً التي تتعلق بالمقاييس أنها تتضمّن عنقوداً من المكونات. فعندما يُضبط مقياس بطريقةٍ معينة، فإن كل المكونات المتعلقة به تتأثر بذلك. وسوف نختبر مقياساً مشابهاً يُعرف بمقياس إسقاط الحالّ pro-drop parameter. ويشمل هذا المقياس عدداً من المكونات، هي: (أ) حذف المسند إليه الضمير، (ب) القلب بين المسند إليه والأفعال في الجمل الخبرية، و(ج) تأثير أثر-*that*، بمعنى: استخلاص المسند إليه (مع ترك أثرٍ) خارج عبارةٍ تحتوي متمّماً complementizer. فإما أن تحتوي اللغة على كلٍّ هذه المكونات أو لا تحتوي على شيءٍ منها أبداً. فالإيطالية والإسبانية لغتان إيجابيّتان بالنسبة لهذا المقياس [+إسقاط الحالّ] وفيهما كل المكونات المتعلقة به، بينما الإنجليزية والفرنسية لغتان سلبيّتان بالنسبة لهذا المقياس [−إسقاط الحالّ]، وليس فيهما أيٌّ من تلك المكونات. وفيما يأتي أمثلةٌ من الإنجليزية والإيطالية توضّح هذه الاختلافات:

الإيطالية	الإنجليزية
حذف الضمير المسند إليه: Va la cinema sta sera. Goes to the movies this evening. يذهب إلى السينما هذا المساء.	استعمال إلزاميّ للضمير المسند إليه: She is going to the movies this evening. هي ستذهب إلى السينما هذا المساء. *is going to the movies this evening. ستذهب إلى السينما هذا المساء.
قلب المسند إليه والفعل: E' arrivata Laura. is arrived Laura. وصلت لورا.	Laura has arrived. لورا وصلت. *has arrived Laura. وصلت لورا.
أثر-That: Chi hai ditto che e' venuto? who you said that is come? من قلت إنه قادم؟	Whom did you say came? *Whom did you say that came? من قلت إنه قادم؟

وقد قدمت وايت (١٩٨٥م) ولاكشمانان (١٩٨٦م) معلوماتٍ لغويةً من متعلمين إسبان وفرنسيين يتعلمون الإنجليزية (وايت) ومتعلمين إسبان ويابانيين وعرب يتعلمون الإنجليزية (لاكشمانان) حول هذه التراكيب الثلاثة.[٧] وقد وجدت وايت أن المتعلمين لم يتعرفوا على هذه التراكيب الثلاثة كما وُضّحت. وبالرغم من أنه كان هناك اختلافٌ بين المتكلمين الإسبان والفرنسيين في النوع الأول من الجمل (أيّ: تلك

(٧) العربية شبيهةٌ بالإسبانية في أنها تسمح بالضمير الاختياري في موقع المسند إليه. أما اليابانية فتسمح بمواضيع خالية zero topics يمكن أن تكون مسنداً إليه أو مفعولاً. وفيما يختص بترتيب الكلمات، فالعربية تحتوي على ترتيب الكلمات: فعل- فاعل ترتيباً أساسيًا، بينما نظام اليابانية صارمٌ في ترتيب الفعل- أخيراً، وبالتالي فلا يسمح بترتيب الفعل- الفاعل. وكذلك لا تسمح اليابانية بأثر- that؛ إلا أن العربية أكثر تعقيداً هنا حيث يعتمد استخلاص المسند إليه على الفعل الرئيسيّ.

التي بضمير مسند إليه ظاهرٍ وتلك التي دونه)، إلا أنه لم يكن هناك اختلافٌ بين المجموعتين في الجملتين الأخريين. وعلى هذا لم ير هؤلاء المتعلمون هذه المكونات الثلاثة على أنها مقياس مُتَّحِد. وكانت نتائج لاكشمانان مشابهة، إذ كانت استجابة مجموعاتها من المتعلمين شبيهةً بالنوعين الأولين من الجمل، ولكنها مختلفةً فيما يتعلق بالثالثة. وذكرت أيضاً أن هذه المكونات لم تُستقبل من هؤلاء المتعلمين على أنها متحدة تحت مظلّة مقياس واحد.

وعلى أيّ حال، هناك أدلةٌ أكثر وضوحاً فيما يتعلق بعنقود تلك المكونات، إذ افترضت هيلز Hilles (١٩٨٦م) مكوناتٍ مختلفة من مقياس إسقاط الحالّ في دراستها لاكتساب متكلمٍ أصليٍّ بالإسبانية للإنجليزية، اسمه جورج، وهذه المكونات هي: (أ) استعمال إلزامي لإسقاط الاسم؛ (ب) استعمال الضمير غير المرجعيّ *it*، كما في مصطلحات الجوّ (*it's raining*: *هي تمطر*، *it's pouring*: *هي تفيض*)، واستعمال اسم الإشارة غير المرجعيّ *there*، كما في: *There is rain in the forecast هناك مطرٌ في النشرة الجوية*، و(ج) استعمال الأفعال شبه المساعدة غير المتصرِّفة (مثل: *must, could*). وقد أظهرت هيلز أن هذه السمات الثلاث ذات علاقة ببعضها في كلام متعلمها. وكانت العلاقة عكسية خاصةً بين فشل جورج في استعمال المسند إليه المرجعيّ وظهور الأفعال شبه المساعدة. وعندما بدأ جورج في استعمال الضمير المسند إليه في الإنجليزية (بمعنى أن استعماله للمسند إليه الحالي أصبح تنازلياً)، بدأ أيضاً باستعمال الأفعال شبه المساعدة على أنها صيغٌ غير متصرِّفة. وافترضت هيلز أن العامل المُنشِّط للانتقال من [+إسقاط الحالّ] إلى [− إسقاط الحالّ] كان استعمال المسند إليه غير المرجعيّ. وكان هذا مؤشّراً على أن هذا المتعلم فهم بحقٍّ الطبيعة الإلزامية للمسند إليه في الإنجليزية.

والبحث في مقاييس اللغة الثانية، مثله مثل البحث في المبادئ التي نوقشت في (٧,١,٢)، ليس محسوماً. فهناك معلوماتٌ لغوية تدعم النظرة القائلة بأن النحو العالمي يقيد النحو الذي يُبدعه المتعلمون. وهناك في الوقت نفسه معلومات لغوية تجادل ضدّ

هذا الموقف. وعلى ذلك فجواب السؤال حول إذا ما كان اكتساب اللغة الثانية يتمّ بشكلٍ أساسيّ شبيهاً باكتساب اللغة الأولى، هو لا. وكذلك جواب السؤال حول إذا ما كان اكتساب اللغة الثانية يتم بشكل أساسيّ مختلفاً عن اكتساب اللغة الأولى هو أيضاً لا. وبالرغم من أن القضية تتمثّل في أن المبادئ العالمية (سواءٌ أكانت نوعيةً أم تقليديّة) تقود اكتساب اللغة الثانية، إلا أن هناك أيضاً مناطقَ صراعٍ بين نحويْ اللغة الأصلية واللغة الهدف، تجعل مدى النحو أبعد من نطاقٍ ما يمكن أن نتوقّعه لو كان عامل التقييد هو العالميّات فقط.

وهناك سؤالان مهمان يحتاجان إلى إجابة: (أ) هل العالميات هي العامل المنظِّم الرئيسيّ لنحوِ لغة المتعلم؟ (ب) ولو كان ذلك كذلك، هل النوعان اللذان نوقشا هنا وفي الفصل السابق من العالميات، مختلفان عن بعضهما البعض فقط، أم أنّ أحدهما هو نموذجٌ أكثر ملائمةً من الآخر؟

(٧,١,٤) التزييف: النحو العالمي والعالميات النوعية

Falsification: UG and Typological Universals

من الضروري، في محاولةٍ للخروج بتفسيرٍ مقتصرٍ لكيفية اكتساب اللغة الثانية، أن تكون لدينا نظريةٌ تشرح حقائق نحو المتعلمين (وتتنبّأ) بها. وفي سبيل تحديد دقة نظرياتنا، من المهم أن نلقي نظرةً على قضيّة التزييف. ويجب أن تتنبّأ نظريّتنا بما سوف يحدث وما لن يحدث، وبهذه الطريقة وحدها نستطيع أن نختبر دقّة افتراضاتنا.

لقد عالجنا، من وجهة نظر الاتجاه النوعي للعالميات، قضية التزييف، واستنتجنا أن التنبّؤات المتعلقة باللغات الثانية يمكن أن تكون احتماليةً فقط؛ ذلك أنها أنظمةٌ معقّدةٌ بدرجةٍ كبيرة. فنحو لغات المتعلمين هو نحوٌ فريد بعكس نحو اللغات الأولى، إذ ليس هناك فردان اثنان يملكان النحوَ نفسه في اللغة الثانية. ولذلك فليس هناك من طريقةٍ للتنبُّؤ بما سوف يحدث لنحوٍ ما عندما تُضاف إليه معلوماتٌ جديدة تتسبَّب في تغييراتٍ في النظام الموجود سلفاً. وربما يفكّر المرء بهذا على أنه عاملٌ

مشكالي[٨] kaleidoscope. فكلُّ نموذجٍ مشكاليٍّ يختلف عن غيره بحيث إن أي تغيير في النظام (إما رجّ المشكال أو ليّه) سوف يُنتج نماذج مختلفة غير متوقّعة.[٩] وبالرغم من أنه يمكن التنبّؤ بتوقّعاتٍ محدّدة، إلا أنه بالنظر إلى العوامل الكثيرة الداخلة في المشكال (هل يلوي أحدٌ الصندوق، يرجّه، مدى صعوبته... إلخ؟)، فإن المرء لا يستطيع أن يضع تنبّؤاتٍ مطلقة. ما يستطيع أن يفعله المرء هو أن يُؤسّس لإرشاداتٍ عامة يتنبّأ من خلالها بمكان القطع داخل المشكال.

ولكن ما الآليّة التي استعملت في معالجة الأمثلة اللغوية المتناقضة في تاريخ البحث في اكتساب اللغة الثانية؟ أما في نطاق العالميات النوعيّة، فقد أضعف الباحثون مزاعمهم القويّة لصالح المزاعم المحتملة أو تلك الشائعة، كما رأينا في حال نظرية الانسجام التركيبي، خصوصاً فيما يتعلق بصياغة السؤال (القسم٦,٢,٢). وقد تركّز المعنى الثاني الشائع في محاولة تفسير الاستثناءات، وذلك باللجوء غالباً إلى اللغة الأصلية أو اللغة الهدف، أو باللجوء إلى الطرق التي تُستعمل في جمع البيانات اللغوية. ففي مناقشة إضافة الصائت المقلّص مثلاً، من المتعلمين الصينيين للإنجليزية في آخر الكلمة (القسم٦,٢,٣)؛ وحقيقة أن المتعلمين الصينيين أبدعوا نظاماً غير مشابهٍ لأي نظامٍ معروفٍ في نطاق اللغات الأولى (ويُفترض بالتالي أن يكون خارج نطاق العالميات اللغوية)، كانت محاولة تفسير هذه الظاهرة بالرجوع إلى حقيقة اللغة الأصلية واللغة الهدف. وبطريقة مماثلة، في البحث حول العبارات الموصولة (القسم

---

(٨) "المشكال أداةٌ تحتوي على قطع متحركة من الزجاج الملوّن، ما إن تتغيّر أوضاعها حتى تعكس مجموعة لا نهاية لها من الأشكال الهندسية المختلفة الألوان" (انظر: منير البعلبكّي، ١٩٩٦م، المورد، بيروت: دار العلم للملايين). (المترجم)

(٩) التشابه هنا محدودٌ بالطبع، ففي المشكال تكون العناصر في النظام ثابتة ولا يمكن أن تدخل عناصر جديدة أو تغادره عناصر موجودة أصلاً. وهذا ليس شبيهاً بما يحدث في اكتساب اللغة الثانية، حيث تُضاف عناصر/نماذج جديدة، كما هو الحال عندما تُتعلّم بنيةٌ نحويةٌ جديدة.

٦,٢,١)، لم يكن التنبؤ الموضوع من نظرية الهرمية المُوصلِيّة سائداً في جميع الحالات. وقد تركّزت المحاولات في تفسير التناقضات على القياس الذي اُستعمل في جمع البيانات اللغوية.

لقد كانت هناك محاولات قليلة حول الادعاء بأن العالميّ قد وُصف وصفاً غير دقيق، وهو احتمالٌ منطقيٌّ كما سنرى فيما بعد. ولكن، لأنّ الحقائق اللغوية للعالميات النوعية، التي اعتمدت على الحقائق الظاهرية للغات، قد تأسّست عقليًا بشكلٍ جيد، فإنه من غير المتوقّع أن يكون لهذا الاحتمال الأخير وزن كبير. ومع ذلك، ورغم وجود أدلّةٍ منتشرة على أن العالميات النوعية لم تصمد أمام لغات المتعلمين، ولم تكن هناك براهين دامغة توضّح سبب حدوث هذا؛ يمكن أن تكون هناك نتيجتان محتملتان: (أ) نطاق العالميات اللغوية مختص باللغات الطبيعية وليس باللغات الثانية، أو (ب) نطاق العالميات اللغوية مختص بكل الأنظمة اللغوية، وأي عجزٍ للتوافق مع عالميٍّ لغويٍّ مفترض سوف يُؤخذ بالتالي على أنه دليلٌ على أن وصف ذلك العالميّ غير صحيح.

ويتشابه الوضع بالنسبة لدراسات العالميات في نطاق البحث في النحو العالميّ. وتكمن الفائدة من البحث في هذه المنطقة، بسبب اعتمادها على نظرية لغوية مصاغة جيداً، في أن التنبؤات يمكن أن تكون أكثر دقةً، بالرغم من أن البراهين الموضوعة سابقاً والمتعلقة بالتنبؤات اليقينية في مقابل التنبؤات الاحتمالية تبقى صالحة هنا (انظر أيضاً بينكر Pinker، ١٩٨٧م). ومرةً أخرى، وبخلاف نطاق العالميات اللغوية، عندما تكون هناك أمثلةٌ متناقضة، أيّ: عندما لا تكون التنبؤات واضحةً، توجد هناك اتجاهاتٌ متنوعة يمكن للمرء أن يسلكها: (أ) افتراض موقف عدم وجود توصّلٍ للنحو العالمي، كما سبق أن رأينا فيما يتعلق بنظرية الفروق الأساسية؛ أو (ب) إرجاع النتائج لمشاكلَ في طرق البحث؛ أو (ج) افتراض أن النظرية خاطئة.

والاحتمال الثالث في مجال النحو العالمي، بصفته مقابلاً للعالميات اللغوية، هو الاحتمال الأقوى ترجيحاً. ذلك أن التنبؤات قائمةٌ على بُنىً نظرية مجردة (أيّ ينبغي أن تُناقَش عوضاً عن أن تُثبت تطبيقياً)، ولأن النظرية في طور النشوء؛ هناك براهين قليلةٌ دامغة، يمكن للمرء أن يركن إليها، على أن التحليل اللغوي لمبدأ أو مقياس هو بالفعل التحليل الصحيح. وعلى هذا، إذا تمسّك المرء بالفرض القائل إن نحو اللغات الثانية هو نحوٌ طبيعيّ، فيمكن عندها أن تكون معلومات اكتساب اللغة الثانية اللغوية حاضرةً في النقاش في حقل اللسانيات في تحديد المبادئ والمقاييس اللغوية.

والبحث المعتمد على النحو العالمي من الصعب أن تزيّفه؛ بسبب الطبيعة التبدّليّة للبُنى اللغوية التي يعتمد عليها. ولأن اكتساب اللغة الثانية مقيّدٌ بمعلومات لغوية مُناقِضةٍ في ظاهرها لتنبؤات التوصل إلى النحو العالمي، فإنه من الممكن، وبشكل متساوٍ، أن نجادل بأن الصيغة اللغوية التحتيّة هي الصيغة الخاطئة.

ولتوضيح هذه النقطة، أعد النظر في النقاش حول مقياس إسقاط الحالّ، حيث لاحظنا هناك نظراتٍ مختلفة حول ما الذي يُكوِّن العناقيد المناسبة في هذا المقياس. ففي دراسة وايت، كانت العناقيد المتوقّعة غيرَ ممثَّلة في البيانات اللغوية. والنتيجة المحتملة التي وصلت إليها هي:

> من المهم أن بعض الافتراضات الحديثة تقترح أن إمكانية ترتيب الكلمات فعل + مسند إليه (أي: قلب المسند إليه) ليس، في الحقيقة، جزءاً من مقياس إسقاط الحالّ؛ ولكنه يتصل ببعض المبادئ الأخرى من النحو (شاو Chao، ١٩٨١م؛ سافير Safir، ١٩٨٢م؛ هيامز Hyams، ١٩٨٣م)، وهو موقفٌ يمكن أن تتوافق معه هذه النتائج. (وايت، ١٩٨٥م، ص ٥٩).

وعلى هذا، فبدلاً من افتراض موقف اللا توصُّل، تقترح وايت إمكانية أن المقياس لم يوصف بشكل صحيح.

وهناك طريقةٌ أخرى لتفسير مشكلة التزييف تتمثل في السماح بانتهاك العالميات، بالنظر إلى أن هذه العالميات مؤقّتة، وبالنظر إلى طبيعة التغيّر الدائم للغات المتعلمين. ويكون النحو العالمي في هذه الحال "ميكانيكية تصحيح" (انظر شيروود سميث، ١٩٨٨م). ويمكن أن يؤخذ الانتهاك على أنه انتهاكٌ جديٌ فقط عندما يمكن أن نُظهر أيضاً أن نظام الشخص المؤقّت (أي: لغة المتعلم أو المتعلمة) قد استقرّت. وهذا يعني أن معظم الدراسات العرَضيّة ينبغي أن تُستبعد؛ لأنه يمكننا عن طريق البيانات اللغوية الطولية فقط أن نحدّد إذا ما استقرّ/تحجّر النحو أم لا. ولكن هناك صعوبةٌ إضافية هنا: فبسبب أنه ليس لدينا أيّ معنى مستقل لتحديد إذا ما ظهر الاستقرار/التحجّر، فإنه لا يمكننا أن نعرف متى يقابلنا نحوٌ مستقرٌ ومتى لا يقابلنا. وعلى هذا، فإذا كان لنا أن نتبنى هذه النظرة، فلا يمكن أن نحدد إذا ما انتُهكت المبادئ العالمية أم لا. ولكن إذا اتبعنا المبادئ، فيمكننا أن نستنتج أن نحو اللغات الثانية مقيّدة بالمبادئ المعيّنة. أما إذا لم نتبع المبادئ، فسيكون هناك القليل مما يمكن استنتاجه. ولكن ليست هناك طريقةٌ لتحديد إذا ما كانت المبادئ قد اتُّبعت دائماً.

(٧,٢) النقل: وجهة نظر النحو العالمي

Transfer: The UG Perspective

ناقشنا في الفصل ٥ وجهات النظر الحديثة حول النقل. وإجراء الأبحاث في اكتساب اللغة الثانية من خلال نموذج مثل ذلك الذي ناقشناه في القسم ٧,١ يستدعي إعادة النظر في مفهوم النقل. والسؤال المطروح هنا: ما النظرات الجديدة التي يمكن أن تقدّمها الاتجاهات اللغوية الحديثة، خاصةً الاتجاهات النظرية، فيما يتعلق بالمفهوم القديم للنقل؟

وقد قدّمت وايت (١٩٩٢م) تفصيلاً حول هذه القضية، إذ لاحظت أربع مناطق جعلت وجهات النظر الحاليّة حول ظاهرة النقل مختلفةً اختلافاً حقيقياً عن

المفاهيم السابقة، خاصةً تلك المُجسَّدة في إطار التحليل التقابلي. وسنتطرق إلى ثلاثٍ من هذه المناطق هنا، هي: مستويات التمثيل levels of representation، العنقدة clustring، والاكتسابية.

(٧,٢,١) مستويات التمثيل Levels of Representation

أفضل ما يمثّل معرفتنا بالتركيب، في إطار نظرية النحو العالمي، هو عرض مستوياتٍ مختلفة من البنى النحوية. ولتبسيط المسألة، افترض أن هناك بنيةً تحتيّة وبنيةً سطحيّة، ولفهم الفرق بين البنيتين انظر إلى (٧,٢٠):

(٧,٢٠) زيارة الأقرباء يمكن أن تكون مملّة.

يمكن أن تُفسّر هذه الجملة بإحدى طريقتين، كلٌّ منها بمعنىً مختلف:

(٧,٢١) عندما أزور أقربائي، أملّ.

(٧,٢٢) الأقرباء الذين يزورونني يمكن أن يكونوا مملّين.

فالمعنيان المختلفان، بمعنىً آخر، هما نتيجةٌ لبُنيتين تركيبيّتين تحتيّتين مختلفتين يمكن أن يحسبا على الجملة (٧,٢٠).

فإذا كان للجملة مستوياتٌ متعدّدة من التمثيل، يمكن للمرء أن يتخيّل أن النقل يمكن أن يحدث، ليس فقط بناءً على القاعدة السطحيّة للحقائق، ولكن بناءً على قاعدة البُنى التحتيّة أيضاً (انظر تارون، وفرونفيلدر Frauenfelder وسلينكر، ١٩٧٦م).

(٧,٢,٢) العَنْقدة Clustering

تذكّر، فيما يتعلق بالعنقدة، ومن خلال الادعاء بأن التعلُّم يتضمّن ضبطا/إعادة ضبطٍ للمقاييس في نطاق نظرية النحو العالمي؛ أن هناك مكوّناتٍ تَتَعَنْقَد معاً في نطاق المقياس. ولا تنسَ أننا ناقشنا، في إطار البحث النوعي، هرميّاتٍ تطبيقيةً متشابهةً في نواحٍ عديدة من مكونات العناقيد. ويهتم المرء في كلا الإطارين بكيفية سلوك أو عدم سلوك المكونات المتعددة للغة نمطاً متشابهاً. وهناك أدلةٌ أيضاً على أن القيم المختلطة متبنّاةٌ في

المقاييس متعددة القيم والسمات اللغوية المستمرّة (انظر على سبيل المثال بروسلو Broselow وفينر Finer، ١٩٩١م ؛ وجاس، ١٩٨٤م لبعض الأمثلة).

ولم تكن هناك، في نطاق الاتجاهات المبكّرة للنقل (خاصةً اتجاه التحليل التقابلي)، طريقةٌ تُرينا كيف تتصل البُنى المعنيّة في أذهان متعلمي اللغات الثانية. ولكن الصورةَ ربما تكون أكثر تعقيداً ؛ لأن من أهداف البحث أن يحدِّد إذا ما كان المتعلمون يربطون بين البُنىَ التي يدّعي النموذج النظري أنها مرتبطة، وهو النموذج الذي قامت التوصيفات عليه. وقد جادل كلٌّ من جاس وآرد (١٩٨٤م) وإيكمان (١٩٩٢م) بأنه لن تؤثِّر كلُّ العالميات اللغوية بالقدر نفسه على تشكيل نحو اللغات الثانية. كما أشارت جاس وآرد إلى أنه يجب على المرء أن ينظر إلى المصدر التحتيِّ للعالميّ، ويفهم لماذا ترتبط البُنى مع بعضها ؛ ليحدِّد إذا ما كانت ستؤثِّر على اكتساب اللغة الثانية أو لن تؤثِّر عليها. إلا أن إيكمان زعم بأنه يجب أن تتضمّن العالمياتُ البنيةَ "نفسها" (مثلاً : العبارات الموصولة، صياغة السؤال) قبل أن يكون لها تأثيرٌ على تطوُّر نحو اللغات الثانية. ومع ذلك فالنموذج الذي يتضمّن علاقات بنيوية يمثِّل بوضوح اتجاهاً مبكَراً للنقل اللغوي.

(٧,٢,٣) الاكتسابيّة Learnability

تعتمد نظرة النحو العالمي في اكتساب اللغة الثانية بشكل رئيسي على جدليّة الاكتسابية. فالأدلة الموجبة خاصةً قضيةٌ مركزية ؛ لأن المتعلمين يَبنون نحوهم على المُدخل (الأدلة الموجبة فيما يتعرَّض له المتعلم) ومبادئ النحو العالمي معاً. وكما شرحنا سابقاً في هذا الفصل، تختلف طبيعة المُدخل الضروري للمتعلم بناءً على علاقة الجزئيّ/الكلّي باللغتين موضع الاكتساب. وعندما تكون الأدلة الموجبة متاحةً بسهولة، سامحةً للمتعلم بأن يعيد ضبط المقياس، يمكن التنبّؤ حينها بقليل من النقل (وعندما يظهر، يظهر لمدّةٍ قصيرة) (كما في حال أن تكون اللغة الثانية مهيمنة على

اللغـة الأولى). وفي الجانـب الآخـر، عنـدما لا تكـون الأدلـة الموجبـة كافيـةً في تزويـد المتعلمين بمعلوماتٍ كافية عن اللغة الثانية، مستدعيةً الأدلة السالبة غالباً، فيمكن التنبّؤ بالنقل (كما في حال أن تكون اللغة الثانية منضويةً تحت اللغة الأولى).

وبالرغم من أن النقاشات المتعلقة بالعلاقات بين الجزئي/الكليّ ليست كلها جديدةً على اتجاه النحو العالمي (انظر النقاشات السابقة حول علاقات الوسم)، إلا أنه لم يكن للاتجاهات النوعية الكثيرُ لتُدْلي به حول نوع الأدلّة الضرورية للتعلُّم، وبالتالي لم يكن لديها أيضاً الكثيرُ حول قضايا الاكتسابيّة.

ومن الواضح أن النقل، كما سبق أن حددنا مفهومه، لم يتطرق إلى قضايا الاكتسابية وأنواع الأدلة التي يهتمُّ بها النحو العالمي اهتماماً مركزياً. ويمكننا أن نخطّط ثلاثة اتجاهات للنقل في الجدول رقم(٧,١).

الجدول رقم(٧,١). الفروق بين ثلاثة اتجاهات في دراسة النقل.

	النحو العالمي	*النوعيّ*	*التحليل التقابلي*
مستويات التحليل	+	–	–
عناقيد المكونات	+	+	–
الاكتسابية	+		–

(٧,٣) البرنامج الأدنى Minimalist Program

تركّز النقاش إلى حدّ الآن حول نظريةٍ مبكّرة للنحو العالمي، ألا وهي نظرة المبادئ والمقاييس. وسنعود في هذا القسم إلى مفهومٍ حديثٍ للنحو العالمي، يُعرف بالبرنامج الأدنى (انظر تشومسكي، ١٩٩٧م) الذي يتابع السير في أهداف اتجاه المبادئ والمقاييس. وتذكّرْ أن العالميات اللغوية، في إطار المبادئ والمقاييس، تتكون من مجموعة محدودة من المبادئ، وترتبط بهذه المبادئ مقاييسُ تتنوّع، بحيث تكون للغات المختلفة

إمكانيةٌ محدودةٌ من الأوضاع المختلفة. وقد ناقشنا هذا سابقاً من خلال سياق البُنى النحوية المختلفة.

ولكن في إطار البرنامج الأدنى، يُفترض بالمعجم أو المفردات أن تلقى أهمية أكبر. فلم تَعُد المقاييس في التركيب، ولكنها في المعجم. فمعظم القيود على اللغة التي وُصفت سابقاً بأنها مبادئُ ومقاييسُ معقّدة، أصبحت الآن خارج قبضة القيود العامة على الانتقال وعلى المعلومات الخاصة المُخزّنة في معجم اللغات المنفردة، إضافةً إلى أن معظم التنوع المقياسي يعود إلى السمات النحوية مثل الزمن والمطابقة. وعندما نفكّر في تعلّم المفردات، يتبادر إلى أذهاننا مباشرةً تعلُّم "معاني" الكلمات (مثلاً: ماذا يُقصد بكلمة كرسي *chair* أو ماذا تعني كلمة حيلة *subterfuge*). لكنّ معرفة أنّ كلمة يكْسِر *break* مثلاً تُعرّف بأنها "أن تَفصِلَ أو تُقسِّمَ إلى قطعٍ بقوةٍ فُجائية أو عنيفة" (معجم هيرتاج الأمريكي) هو فقط جزءٌ مما نعرفه عن كلمة يكسر. فمعرفة كلمةٍ ما يتضمّن أكثر بكثير من هذا، والمعلومات الإضافية مهمةٌ بقدر أي جزءٍ آخر من المعلومات التي نعرفها عن اللغة. فنحن نعرف أيضاً أن الفعل *break* يكسر في الإنجليزية هو فعلٌ غير مُطّرد عند صياغة زمنه الماضي، بينما الفعل *love* يحب فعلٌ مطّرد. ونحن نعرف كذلك أن جملةً مثل:

Harvey broke the glass jar. (٧,٢٣)

كسر هارفي الجرة الزجاجية.

هي جملةٌ إنجليزية جيدة، لكن (٧,٢٤) ليست كذلك:

Harvey broke. (٧,٢٤)

هارفي انكسر.[١٠]

---

(١٠) أشار إلديكو سفتشس Ildiko Svetics (عن طريق تواصل شخصي) إلى أن الجملة (٧,٢٤) يمكن أن تكون مقبولة، لكن بقراءةٍ مختلفةٍ جداً. على سبيل المثال، يمكن أن تعني شيئاً مثل "Harvey broke under continuous questioning" "انكسر هارفي تحت مساءلةٍ مستمرة".

ونحن نعرف أيضاً أن هناك بعض الكلمات تتطلّب مفاعيل (*hit يضرب*)، والبعض الآخر تسمح بالمفاعيل ولكن لا تشترطها (*eat يأكل*)، وهناك كلماتٌ أخرى أيضاً تتطلب أن لا تُستعمل تلك المفاعيل (*sleep ينام*)، وهذا كلّه جزءٌ فقط مما نعرفه عن اللغة. وتمثّل المقاييس، في إطار الأدنويّة Minimalism، جزءاً من المعجم فقط، وتعلُّم اللغة هو بصورةٍ كبيرة تعلُّمٌ معجميّ.

ومفهوم الفئات الوظيفية مفهومٌ مهمٌّ في هذا الإطار البحثي. ويمكن التفكير في الفئات الوظيفية على أنها كلماتٌ نحوية تشكّل بطريقةٍ ما روح الجملة. ومن الأمثلة على الفئات الوظيفية المُحدِّدات (*ال، نا الفاعلين، ياء المتكلم، هذا*) (*a, the, our, my, this*)، المتمِّمات (*إذا، فيما إذا، الذي*) (*if, whether, that*)، والواسمات النحوية (أحرف المضارعة، علامات الإعراب، علامات الجمع، وعلامات الجنس أو النوع، نهايات الزمن الماضي، حالات الإعراب، نهايات الجمع، حالات الجنس). وتختلف هذه عن الفئات المعجمية بطرقٍ عديدة، إذ تمثّل الفئات الوظيفية عموماً مجموعةً ثابتة من الكلمات في أيّ لغة، بينما يمكن أن يضيف أهل اللغة الفئات المعجمية عند الحاجة إليها (انظر إلى الإضافة الحديثة للمعجم الإنجليزي لكلمة *dotcom دوتكم*، كما في *dotcom industry صناعة الدوتكُم*، أو في عنوان جريدة تايم Time الحديث "Doom Stalks the Dotcomes" "الحكم يطارد خلسةً الدوتكُمات").(١١)

والتفريق الأكثر أهمية، على كل حال، يتعلق بإذا ما كان صنف الكلمات مرتبطاً/أو غير مرتبط بالمكونات المعجمية. فحروف الجر، على سبيل المثال، وهي تقليدياً مجموعةٌ ثابتة من الكلمات في اللغة، جزءٌ من الفئة المعجمية بصفتها مقابلةً

---

(١١) بالرغم من أن هذا العنصر المعجمي الجديد قد دخل في المعجم الإنجليزي، إلا أن تهجئة الكلمة لم تستقر بعد؛ فالتايم تستعمل *dotcoms*، بينما تستعمل النيوزويك *dot-com*.

للفئة الوظيفية. وسبب هذا أن حروف الجر مرتبطةٌ بأدوارٍ مختلفة مثل الفاعل الحقيقيّ agent (الذي يفعل شيئاً لأحدٍ ما)، والمفعول به patient (الذي يقع عليه الفعل) والمكان location. فمثلاً حرف الجرّ *by* في الإنجليزية يمكن أن يرتبط بفاعلٍ حقيقيّ في الجمل المبنية للمجهول (*John was kissed by Mary* *قُبِّل جون من ماري*)، وحرف الجرّ *in* يمكن أن يؤدّي دور المكان (*John was kissed in the park* *قُبِّل جون في المتنزه*).

ويأتي المثال على كيفية ربط التنوع المقياسي بالمعجم من استعمال الانعكاسيّات. فالجملة الإنجليزية مثل التي في (٧,٢٥):

The mother told the girl to wash herself. (٧,٢٥)

أخبرت الأم البنت أن تغسل نفسها.

يعرف المتحدثون بالإنجليزية أن الكلمة *herself* *نفسها* يجب أن تعود على *البنت*. لكن هذا الأمر ليس صحيحاً في الجملة (٧,٢٦)، حيث يمكن أن تعود *her* *ها* على الأم أو على شخصٍ آخر:

The mother told the girl to wash her. (٧,٢٦)

أخبرت الأم البنت أن تغسلها.

فكلمة *herself* *نفسها* في الإنجليزية، بناءً على هذا، تحتوي على معلوماتٍ توضّح ما العائد الذي يجب أن تعود عليه في الجملة. وتختار لغاتٌ أخرى خياراتٍ مختلفة، ففي اليابانية مثلاً، يمكن لصيغةٍ انعكاسيٍّ واحد مثل *zibun*، أن يكون غامضاً، كما في (٧,٢٧) (من لاكشمانان وتيرانيشي، ١٩٩٤م):

John-wa Bill-ga kagami-no naka-de zibun-o mita to itta (٧,٢٧)
John [Top] Bill [Nom] mirror [Gen] inside [Loc] self [Acc]
saw that said

جون [موضوع] بل [مرفوع] المرآة [مجرور] داخل [مكان] نفس [منصوب]
رأى ما قال

'John said that Bill saw self in the mirror'.

"جون قال إنّ بل رأى نفسا في المرآة".

(يمكن أن يكون جون أو بل قد رأى نفسه.)

أما في (٧,٢٨)، فالانعكاسيّ *zibun-zisin* يزيل الغموض:

(٧,٢٨) John-wa Bill-ga kagami-no naka-de zibun-zisin mita to itta.

'John said that Bill saw himself in the mirror'.

"قال جون إن بل رأى نفسه في المرآة"

(لا يمكن أن يكون جون قد رأى نفسه).

فاللغات إذن تحتوي على معلوماتٍ في المعجم تشير إلى العلاقات النحوية.

وفي نطاق اكتساب اللغة الثانية، يبرز أحد الأسئلة الرئيسة المهمّة في البرنامج الأدنى حول الفاصل الذي تتوفّر فيه الفئات الوظيفية في مراحل مبكّرة من التعلّم. فمثلاً غالباً ما يكون الوسم الصرفيّ قليلاً في التعلّم المبكّر للغة الثانية، مما يعطي مدلولاً على غياب الفئات الوظيفية. ووسم الجمع غالباً ما يكون غائباً في مراحل متأخّرة جداً من اكتساب اللغة الثانية، مما يجعل من الصعب القول إن ذلك بسبب غياب الفئات الوظيفية تماماً.

وبالعودة إلى نقاشنا السابق حول نظرية التوصُّل إلى النحو العالمي (القسم٧,٢,١,١)، يتركّز معظم التمييز بين المواقف الخمسة المتعلقة بالتوصل إلى النحو العالمي والنقل على قضيّة الفئات الوظيفية. فعلى سبيل المثال، يزعم موقف النقل الجزئي/ التوصّل الكلي أن الفئات المعجمية تنتقل عند حال البدء، لكن الفئات الوظيفية لا تنتقل (فاينيكا وينغ- سكولتن، ١٩٩٤م، ١٩٩٦م أ، ١٩٩٦م ب. على أن يوبانك، ١٩٩٤م أ، ١٩٩٤م ب، جادل بأن كلّا من الفئات المعجمية والوظيفية حاضرةٌ من البداية، لكنّ الضبط المقياسيّ المعيّن لا يأخذ قيمة اللغة الأولى منذ البداية، ولكن يبقى دون قيمةٍ معينة). أما موقف النقل الجزئي/التوصل الجزئي، فيفترض

أهمية الفئات الوظيفية مرةً أخرى. فيجادل كلٌّ من بيك Beck، (١٩٩٧م)، يوبانك، وبيك، وأبوتاج Aboutaj (١٩٩٧م)، يوبانك، وبيسشوف Bischof، وهافستاتلر Huffstatler، وليك Leck، وويست West (١٩٩٧م) بأن نحو اللغة الثانية معطّلٌ لأنّ الفئات الوظيفية لا تتخذ قيم اللغة الثانية أبداً.

والخلاصة أن ما انبثق من البحث في نطاق اللسانيات هو أن العالميات (النوعية والمعتمدة على النحو العالمي) لها تأثيرٌ مهمٌّ واضح على معلومات نحو اللغة الثانية. وما يحتاج إلى اختبارٍ آخر هو الفاصل الذي تنشط عنده العالميات، وحدها أو متناغمةً مع حقائق اللغة الأصلية واللغة الهدف، واكتشاف إذا ما كانت كلُّ العالميات تُؤثّر بالقدر نفسه في نحو اللغات الثانية أو لا تؤثّر فيها.

(٧، ٤) خاتمة Conclusion

تابعنا في هذا الفصل النقاش حول اللسانيات واكتساب اللغة الثانية، مركِّزين على الاتجاهات النحويّة التقليديّة في دراسة كيفية اكتساب اللغات الثانية أو عدم اكتسابها. وسنعود في الفصل ٨ إلى نماذج للاكتساب تتعامل مع جوانب اللسانيات النفسية لاكتساب اللغة.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Chomsky's Universal Grammar. Vivian Cook. Basil Blackwell (1988).

Linguistic perspectives on second language acquisition. Susan Gass & Jacquelyn Schachter (Eds.). Cambridge University Press (1989).

Theories of second-language learning. Barry McLaughlin. Edward Arnold (1987).

Syntactic theory and the structure of English: A minimalist approach. Andrew Radford. Cambridge: Cambridge University Press (1997).

Language universals and second language acquisition. William Rutherford (Ed.). John Benjamins (1984).

Language acquisition studies in generative grammar. Teun Hoekstra & Bonnie D. Schwartz (Eds.). John Benjamins (1994).

Universal grammar and second language acquisition. Lydia White. John Benjamins (1989).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

المسائل (٣,١-٣,٤ و٣,٧-٣,٩) من جاس وسوراس وسلينكر (١٩٩٩م) مرتبطة بالقضايا المُثارة في هذا الفصل.

١- بأيّ طريقةٍ يمكن للعالميات أن تؤثّر في تطوّر أنحاء اللغات البينية بما يتعلّق بكيفية ارتباط المعرفة النحوية بالمُدخل؟ تذكّر أنه في إطار النحو العالمي، تأخذ الاكتسابيّة دوراً مركزيّاً. كيف يرتبط هذا المفهوم بفكرة كيلرمان (١٩٧٩م) حول النقل التي نوقشت في الفصل ٥؟ ركّز خصوصاً على فكرته حول النوعيات النفسية للمتعلم وحول النقل المرتبط باستقبال المتعلم للمسافة اللغوية وخصوصيّة/طبيعيّة اللغة.

٢- لقد نظرنا، في هذا الفصل، في العَنْقَدة وتأثيرها على أنحاء اللغات الثانية، خصوصاً بما يتعلّق بمقياس إسقاط الحالّ. ماذا يمكن أن تكون وظيفة استعمال الضمائر أو عدم استعمالها؟ بمعنى آخر، لماذا تكون الضمائر ضروريّةً في الإنجليزية وليست كذلك في لغاتٍ أخرى؟ كيف يمكن أن تساعد معرفتُنا بمقياس العنقدة مدرسي اللغة؟

افترض أن البحث اللغوي وجد أن العنقدة غير صحيحة؛ أيّ أن العنقدة، في الواقع، تتضمّن مكوّناتٍ لغويةً أخرى. ما نوع المأزق الذي يمكن أن يسبّبه هذا الاكتشاف للباحثين في اللغة الثانية؟ كيف يمكن أن يتحوّل هذا المأزق ليضع الباحثين في اللغة الثانية في موقعٍ يقدمون فيه إسهاماتٍ قيّمة للجدال القائم حول طبيعة اللغة؟ كيف يمكن أن يدخل مدرسو اللغة في هذا النقاش، وماذا يمكن أن تكون إسهاماتهم فيه؟

الفصل الثامن

نظرةٌ في عمليات اللغة البينية

LOOKING AT INTERLANGUAGE PROCESSES

ترك علم النفس، شأنه شأن اللسانيات، أثره في دراسة اكتساب اللغة الثانية. وسنتطرق في هذا الفصل إلى مناهج اكتساب اللغة الثانية بالاعتماد على معالجة اللسانيات النفسية عوضاً عن الاعتماد على بنية الناتج اللساني: نموذج المنافسة the competition model (القسم ٨,١)، نموذج الرقابة the monitor model (القسمان ٨,٢ و٨,٣)، ونماذج بديلة لتمثيل المعرفة (القسم ٨,٤)، والترابطية connectionism (القسم ٨,٥). ومن المهم أن نلاحظ مرةً أخرى أن هناك فرقاً مهمًّا في التركيز بين اللسانيات وعلم النفس في علاقتهما باكتساب اللغة الثانية. ففي اللسانيات، يتمحور التركيز حول القيود على تشكيل النحو، وأما في علم النفس، فإن التركيز يتمحور حول الآليات الفعلية التي تلعب دوراً في اكتساب اللغة الثانية، وحول ذاكرة العمل والإعراب أيضاً. ولا نقصد بهذا أنه لا يوجد هناك تداخل، بل نشير فقط إلى أن لكلّ اتجاهٍ تركيزه الخاص به. وسنبدأ هذا النقاش بمحاولةٍ لفهم كيف يحدث تفسير الجملة.

(٨,١) نموذج المنافسة The Competition Model

يعـود نمـوذج المنافـسة في بدايتـه إلى بيـتس Bates ومكـويني MacWhinney (١٩٨٢م). فقد طوَّر نموذجهما بهدف تفسير طرُق فهم الجمل التي يتبعها أحاديو اللغة. والفرق الرئيسي بين هذا النموذج وما رأيناه في نموذج النحو العالمي (الفصل ٧) هـو أن نمـوذج المنافسة يعتمـد علـى الافـتراض بعـدم إمكانيـة الفـصل بـين الـشكل والوظيفـة، بينمـا يفـصل الآخَرُ شـكل اللغـة عـن وظيفتهـا. ويـرى مكـويني وبيـتس وكليجـل Kliegl (١٩٨٤م) "أن أشـكال اللغـات الطبيعيـة تنـشأ وتُحكـم، وتُقيَّـد، وتُكتسب، وتُستعمل لتؤدي الوظائف الاتصالية communicative functions".

فمن المهم أن نفهم أن نموذج المنافسة، شأنه شأن الاتجاهات اللسانية النفسية الأخرى في اكتساب اللغة الثانية، معنيٌّ بكيفية استعمال اللغة (أيّ الأداء)، بدلاً من تحديد البنية التحتية للغة (أيّ القدرة).

وسنقدّم وصفاً مختصراً لمبادئ نموذج المنافسة الرئيسية قبل النظر في تطبيقاته في سياق اللغة الثانية. فأحد المفاهيم الأساسية، بصفته ضمنيّةً حتميّةً في النموذج، أن تكون لدى المتكلمين طريقة لتحديد العلاقات بين عناصر الجملة. فمعالجة اللغة تتضمن منافسةً بين إشاراتٍ مختلفة، يسهم كلٌّ منها في حلٍّ مختلف في تفسير الجملة. وبالرغم من أن مدى هذه الإشارات عالميّ (أيّ أنّ الحدود على أنواع الإشارات التي يستعملها المرء مفروضةٌ عالميًا)، إلا أن هناك أمثلةً لغوية محددة تدعم الإشارات، وقوةً لغويّةً محددةً مسندةً إليها.

دعونا ننظر إلى لغتين بنظامين مختلفين للجلمة، وهما الإنجليزية والإيطالية. فترتيب الكلمات الإنجليزية يظهر في شكل محدَّد، ألا وهو: فاعل + فعل + مفعول به. انظر إلى الجملة الإنجليزية في (٨,١):

The cows eat the grass. (٨,١)

البقر يأكل العشب.

فالناطقون الأصليون بالإنجليزية يستعملون إشاراتٍ مختلفة لتحديد أن *البقر* هو الفاعل في الجملة وأن *العشب* هو المفعول به. ومن هذه الإشارات؛ أولاً: هناك دليل محدِّدٌ رئيسيٌ في فهم هذه العلاقة هو ترتيب الكلمات، حيث يعرف الناطقون الأصليون بالإنجليزية أنه تقليديًّا، يكون الفاعل في الجمل الخبرية المبنية للمعلوم هو الاسم الأول أو العبارة الاسمية الأولى. ثانياً: تسهم معرفة معاني المفردات المعجمية في تصحيح التفسيرات (البقر يأكل العشب بدلاً من العشب يأكل البقر). ثالثاً: يستخدم الناطقون بالإنجليزية معيار الحياتيّة animacy (أيّ: إذا ما كان الاسم حيًّا أم جامداً) لإقامة العلاقات النحويّة. وأخيراً يسهم الصرف (في هذه الحال: تطابق الفعل والفاعل) في التفسير؛ لأن *البقر* جمعٌ، ويتطلّب أن يكون الفعل (*يأكل*) في صيغة الجمع أيضاً[1]. والخلاصة أن كلَّ العناصر تتّحد للخروج بتفسيرٍ مفاده أن *البقر* هو الفاعل و*العشب* هو المفعول به.

لكن في اللغة أمثلةٌ لا يكون تفسيرها مباشَراً إلى هذه الدرجة. بمعنىً آخر، هناك أمثلةٌ لا يشكِّل اتحاد العناصر فيها النتيجة النهائيّة لمعنى الجملة، وتصبح الإشارات المتنوعة في هذه الحالات في منافسة. دعنا نفترض جملةً مثل التي في (٨،٢):

(٨،٢) The grass eats the cows.

العشبُ يأكل البقر.

يقف الناطقون بالإنجليزية حائرين هنا، فهناك منافسة بين العناصر التي ستملأ مكان الفاعل. وباستعمال ترتيب الكلمات على أنه دليل، ينبغي أن يكون *العشب* هو الفاعل. أما استعمال المعنى والحياتيّة على أنهما دليلان، فيشير إلى أن *البقر* هو الفاعل المناسب. واستعمال الصرف على أنه دليل، يشير إلى أن *العشب* هو الفاعل، لأنه الاسم المفرد الوحيد في الجملة. إذن في هذه الجملة غير العاديّة، هناك تعطيلٌ في

---

(١) لا تستخدم العربية صيغة الجمع مع الفعل هنا، فلا يمكن أن تقول: "*البقر يأكلون العشب*" إلا إذا استعمل جمع المؤنث السالم *البقرات*، فعندها يمكن أن تقول: *البقرات يأكلن العشب*. (المترجم)

استعمالنا العاديّ للإشارات، وتكون المنافسة نتيجةً لذلك حول العبارة الاسميّة التي ستملأ مكان الفاعل. وتلجأ اللغات المختلفة إلى طرق عدة لحلّ هذا التناقض. فالإنجليزية تستعمل ترتيب الكلمات والتطابق كونهما محدّداتٍ رئيسيّة. أما في اللغات الأخرى، مثل الإيطالية، فإن مشكلة التفسير تحلّ بطريقةٍ مختلفة.

فيما يلي أمثلةٌ من الإيطالية توضّح بعض احتمالات ترتيب الكلمات (التي تتنوّع في التنغيم والتركيب) في تلك اللغة[٢].

ترتيب الكلمات	
فاعل + فعل + مفعول به	Giovanna ha comprato il pane. John has bought the bread. 'جون اشترى الخبز.'
فعل + فاعل + مفعول به	Allora, compro io il vino. then buy I the wine. شراب ال أنا يشتري ثم. 'ثم سأشتري الشرابَ.'
فعل + مفعول به + فاعل	Ha comparator il vino Aldo. has bought the wine Aldo. ألدو شراب ال اشتري. 'اشترى الشرابَ ألدو.'
مفعول به + فعل + فاعل	No, il ino l' ha comprato Antonella. no, the wine it (obj.) has bought Antonella. أنتونللا اشترى (مفعول) ـه شراب ال ,لا 'لا، الشرابَ اشترى أنتونيللا.'

ومع العدد الكبير من احتمالات ترتيب الكلمات، كيف يمكن تفسير الجملة في لغةٍ مثل الإيطالية؟ كيف يعرف متحدثٌ إيطاليّ أيَّ اسمٍ هو الفاعل في الجملة؟ يتّخذ ترتيب الكلمات في الإيطالية دوراً أقلّ في التفسير مما يتّخذه في الإنجليزية. ومن ناحيةٍ أخرى، يتخّذ التطابق الصرفي، والدلالة، والتداوليّة أهميةً أكبر.

(٢) تنطبق هذه الأمثلة على اللغة العربية أيضاً. (المترجم)

والسؤال في اكتساب اللغة الثانية هو: كيف يُعدِّل المرء آليات معالجة الكلام الداخلية لديه من تلك التي تناسب اللغة الأصلية إلى تلك التي تناسب اللغة الهدف؟ هل يستخدم المرء الدلائل نفسها كما تُستخدَم في اللغة الأصلية؟ وهل يكون لها الوزن نفسه وبالطريقة نفسها كما هي حالها في اللغة الأصلية؟

من الاحتمالات الواردة في تفسير الجملة في اللغة الهدف، أن تتوافق فرضيّة المتعلم المبدئيّة مع تفسير الجملة في اللغة الأصلية. ولكن ربما يكون هناك اتجاهاتٌ عالمية نحو الاستعمال الوافر لدلائل معينة، فما الطرق المستعملة للحصول على معلوماتٍ من هذا النوع؟ تتشابه عموماً الطرقُ المستعملة في كل دراسات اللغة الثانية المعتمدة على نموذج المنافسة، فتُقدَّم للمتعلمين الذين تستعمل لغاتهم الأصلية دلائلَ قويّةً تختلف عن تلك الموجودة في اللغة الهدف؛ جملٌ مصمّمةٌ لتُظهر دلائل متناقضة، ويُطلَبُ منهم أن يحدِّدوا فاعل تلك الجمل. فالمتكلمون الأصليون بالإنجليزية الذين يتعلمون الإيطالية سيُنتجون، بناءً على هذا، جملاً مثل التي في (٨،٣)

(٨،٣) La matita guarda il cane.

The pencil looks at the dog.

القلم ينظر إلى الكلب.

وسيُطلَب منهم أن يحدِّدوا إذا كان الفاعل هو *la matita* 'القلم' أو *il cane* 'الكلب'. وباستعمال الدلائل الإنجليزية سيكون *القلم*؛ لأن ترتيب الكلمات يأخذ الأسبقية على كل الدلائل الأخرى. وأما باستعمال الدلائل الإيطالية، فسيكون *الكلب*؛ لأن الدلائل الدلاليّة والتداوليّة هي الأقوى (في غياب دليلِ التطابق).

وقد قُدِّمت عددٌ من الدراسات مستعملةً هذا النموذج، وأظهرت إحدى النتائج أنه، تحت ظروفٍ معينة، تتقدم إستراتيجية الفهم المعتمدة على المعنى؛ على تلك المعتمدة على النحو. فعلى سبيل المثال، يُسقط المتحدثون الإنجليز الذين يتعلمون الإيطالية (جاس، ١٩٨٧م) والمتحدثون الإنجليز الذين يتعلمون اليابانية (وهي لغةٌ

تعتمد على سياق الموقف في تفسير الجملة، وأيضاً على الوسم الإعرابي والمعلومات الدلالية المعجمية) (هارينجتون Harrington، ١٩٨٧م؛ كيلبورن Kilborn وإتو Ito، ١٩٨٩م؛ ساساكي Sasaki، ١٩٩١م، ١٩٩٤م)؛ بشكلٍ كامل استعمالهم القويّ لدلائل ترتيب الكلمات، ويتبنَّوْن دلائل معتمدة على المعنى على أنها دليل رئيس في تفسير الجمل الإيطالية واليابانية. وفي الجانب الآخر، يحافظ المتحدثون الإيطاليون الذين يتعملون الإنجليزية والمتحدثون باليابانية الذين يتعلمون الإنجليزية؛ على دلائل لغتهم الأصلية المعتمدة على المعنى على أنها الدلائل الرئيسية، فلا يعتمدون على ترتيب الكلمات اعتماداً كاملاً، بحيث يكون دليل التفسير الرئيس.

وبالرغم من أن ميلَ المتعلمين لتبنِّي استراتيجيةٍ تعتمد على المعنى في مقابل أخرى تعتمد على النحو قويٌّ، إلا أن هناك أدلةً وافرة على أن المتعلمين يبحثون أولاً عن مقابلاتٍ في لغتهم الأصلية لتكوين فرضيتهم المبدئية. وعندما يبدو فقط أن ذلك سيفشل (أيّ: عندما يصبح المتعلمون متيقظين للتعارض الواضح بين استراتيجيات اللغة الأولى واللغة الثانية)، يتبنون ما يمكن أن يُنظر إليه على أنه هيمنةٌ عالمية: وذلك باستعمال المعنى لتفسير الجمل.[٣]

---

(٣) الصورة أكثر تعقيداً كما هو المتوقع، حيث تتفاعل دلائل ل١/ل٢: المتشابهات/الفروق، نوع الدليل (نحويّ مقابل دلاليّ)، والمهارة اللغوية في اللغة الثانية؛ لتنتج النماذج المشاهدة. فمثلاً، يستمرّ المتعلمون اليابانيون للغة الإنجليزية واقعيًا باستعمال دلائل الحالات الإعرابية على أنها استراتيجيتهم المسيطرة في اللغة الثانية، لكنهم يعتمدون على الحياتيّة بشكل أكبر من الاعتماد على لغتهم الأصلية (انظر ساساكي، ١٩٩٤م). وفي هيلنمان Heilenman وماكدونالد McDonald (١٩٩٣م) وماكدونالد وهيلنمان (١٩٩٢م)، فَقَدَ المتعلمون الإنجليز للفرنسية استراتيجيتهم في ترتيب الكلمات في لغتهم الأصلية سريعاً، ولكنهم مع ذلك لم يظهروا استعمالاً أقوى لدليل الحياتيّة. وقد نقل المتعلمون الهولنديون للإنجليزية والمتعلمون الإنجليز للهولندية، بالطريقة نفسها، استراتيجيات اللغة الأولى النحوية غير المناسبة، لكنهم لم يظهروا أيّ تأثيرٍ للحياتيّة (ماكدونالد، ١٩٨٧م).

ويرتبط بهذه المنطقة من البحث خصوصاً النتيجة التي تقول (ساساكي، ١٩٩٤م) بأن المتعلمين الإنجليز لليابانية يستعملون ترتيب الكلمات المنضبط دليلاً (في هذه الحال ترتيب الكلمات: فاعل + فعل + مفعول به في اليابانية)، حتى قبل أن يكتشفوا مدى انضباط ترتيب الكلمات في اليابانية. وبمعنىً آخر، يتخذ المتحدثون الأصليون ترتيب الكلمات المنضبط على أنه فرضيتهم الأولى، كما هي الحال في لغتهم الأصلية. فمهمتهم الأولى هي أن يكتشفوا ما نوع ترتيب الكلمات في اليابانية، وحين يكتشفون أن اليابانية تحتوي على الترتيب: فاعل + مفعول به + فعل، فإنهم يطبقون الترتيب الجديد للكلمات بانضباط. وتُؤيِّد هذا معلومات لغوية من متعلمين للإنجليزية طُلِب منهم أن يميِّزوا بين جملٍ مثل التي في (٨,٤ و٨,٥) بما يتعلق بتعيين الفاعل المناسب للفعل الثاني (جاس، ١٩٨٦م):

(٨,٤) The man told the boy to go.

الرجل أخبر الولد أن يذهب.

(٨,٥) The man promised the boy to go.

الرجل وعد الولد أن يذهب.

وقد أظهرت المعلومات اللغوية أن المتعلمين تعلموا أولاً أن الإنجليزية لغةٌ منضبطة في ترتيب الكلمات قبل أن يتعلموا ترتيب الكلمات المناسب.

فالبحث الذي يُعدُّ في نطاق إطار نموذج المنافسة يحتاج أن يُفهم في سياقه. فعلى سبيل المثال، أظهر ساساكي (١٩٩٧م أ، ١٩٩٧م ب) أن التنوع الفردي في الاستجابات عاملٌ مهمٌ، وأن سياق تقديم الجمل يُؤثِّر على الطريقة التي تُفسَّر بها الجمل. وقد أظهرت دراسته في ١٩٩٤م لمتعلمين يابانيين للإنجليزية ومتعلمين إنجليز لليابانية تأثيراً للمهارة اللغوية: هناك اعتمادٌ أكبر أو أقلّ على دلائل الحالات الإعرابية بناءً على مستويات المهارة اللغوية.

ودرس روندس Rounds وكاناجي Kanagy (١٩٩٨م) أطفالاً يتكلمون الإنجليزية في برامج الهجرة اليابانية. وقد تعارضت نتائجهم مع بعض النتائج السابقة، خصوصاً تلك التي تقترح اعتماداً زائداً على الاستراتيجيات الدلالية. فالأطفال في دراسة روندس وكاناجي اختاروا استراتيجية لترتيب الكلمات، اعتماداً على الترتيب الأساسي: فاعل + مفعول به + فعل في اليابانية. ووفقاً لتوقع ساساكي (١٩٩١م)، فإنه ينبغي عليهم أن يتعلموا قريباً أن استراتيجية ترتيب الكلمات تلك سوف تفشل؛ لأن اليابانية فيها الترتيب: مفعول به + فاعل + فعل، بالإضافة إلى الترتيب: فاعل + مفعول به + فعل. وبكلماتٍ أخرى، ينبغي أن يكتشف المتعلمون قريباً أن ترتيب الكلمات ليس دليلاً كافياً لتفسير الجملة في اليابانية. أما في دراسة روندس وكاناجي، فقد تابع الأطفال استعمال ترتيب الكلمات على أنها استراتيجيتهم الرئيسية. وعزا الباحثان هذه النتيجة إلى البيئة التي أُجريت فيها الدراسة، أيّ أن المُدخل الذي تعرَّض له الأطفال كان محدوداً بحيث إنه أتى بشكلٍ رئيسيٍّ من مدرِّسيهم ومواداًّ قرائيّة محدودة احتوت في معظمها على جملٍ ذات الترتيب: فاعل + مفعول به + فعل. ولهذا فعند محاولة فهم كيف يُفسِّر المتعلمون الجمل، هناك ظروفٌ معقّدةٌ كبيرة تحتاج أن تُؤخذ في الحسبان.

والخلاصة أن الأبحاث المُجراة في إطار نموذج المنافسة تشير إلى أن المتعلمين يواجهون حقيقةً تناقضاتٍ بين قوة دلائلِ اللغة الأصلية واللغة الهدف. وحل هذه التناقضات هي في أن يرجع المتعلمون أولاً إلى استراتيجية التفسير في لغتهم الأصلية، ثم يرجعون، عندما يتعرفون على التناقض بين نظاميْ اللغة الهدف واللغة الأصلية، إلى اختيارٍ عالميٍّ لدلائل تعتمد على المعنى في مقابل دلائل تعتمد على النحو، قبل أن يتبنّوْا بالتدريج توجُّهاتِ اللغة الهدف المناسبة كلما ازدادت مهارتهم اللغوية فيها. فما يدخل، إذن، في معالجة اكتساب اللغة الثانية، فيما يتعلق بالفهم في الأقلّ، هو إعادة ضبط الدلائل التي تتعلّق بالتفسير، وتحديد القوة المتعلقة بتلك الدلائل. ولكن الأمر

الغامض هنا هو كيف يتعرف المتعلمون على الدلائل التي تقود إلى التفسير الخاطئ في اللغة الأصلية، وتلك التي تقود إلى التفسير الصحيح فيها. وقد لاحظ، في الواقع، بيتس ومكويني (١٩٨١م) أن متعلماً للغة ثانية، حتى بعد ٢٥ سنةً من العيش في بلد اللغة الهدف، ما يزال لا يستجيب لمهامِّ تفسير الجمل بالطريقة نفسها التي يستجيب بها المتكلمون الأصليون باللغة الهدف.

وكما هي الحال مع الاتجاهات اللسانية التي تطرقنا لها، هناك صعوباتٌ معينة متأصلةٌ في النظر إلى تفسير المعلومات اللغوية بهذه الطريقة. وتكمن إحدى الصعوبات في ما يمكن أن نُسمِّيها فَرادَة المعالجة processing uniqueness، فهل هناك طريقة واحدة فقط للوصول إلى تفسيرٍ معين؟ افترضْ أنه قُدِّمت للمتعلمين الجملة الآتية، وطُلب منهم أن يستجيبوا لتلك الجملة فيما يتعلق بالفاعل النحوي:

(٦،٨) The pencil sees the boys.

القلم يرى الأولاد.

افترضْ أيضاً أن المتعلمين اختاروا/الأولاد فاعلاً، فهل يفعلون هذا لأنهم يفضّلون الأشياء الحيّة أن تكون الفاعل- أيّ أن استراتيجيتهم هي "اختر الاسم الحيّ" - أو هل يقومون بهذا الاختيار لأنهم يرفضون الأسماء الجامدة لتكون فاعلاً محتملاً؟ فتكون استراتيجيتهم في هذه الحال الأخيرة "اختر أيَّ شيءٍ لكن ليس الاسم الجامد". لم تُفرِّق الأبحاث التي أُجريت حتى اليوم بين هاتين الاستراتيجيتين المختلفتين.

وهناك صعوبة ثانية في تفسير النتائج تتعلق بفروقٍ أساسيّة بين اللغات المعتمدة على التركيب واللغات المعتمدة على المعنى/المقصد. أحد هذه الفروق حسابيٌّ، إذ يوجد هناك في لغةٍ تُرتِّب الكلمات، مثل الإنجليزية، احتمالٌ رئيسيٌّ واحدٌ لترتيب الكلمات في الجمل الخبرية (بالرغم من إمكانية انتقال الكلمات في الإنجليزية داخل الجملة، كما في *That movie, I want to see it* *ذلك القلم، أريد أن أراه* [مفعول به + فاعل + فعل +

مفعول به]). أما في الإيطالية فهناك عدة احتمالات، كما رأينا من قبل. فعلى هذا، ربما يكون الفرق لا متعلقاً بالتركيب والدلالة، لكنه في نوع الدليل الذي يحتاجه المرء ليُؤكّد أو لينفي الفرضيات. فإذا بدأ الشخص من موقع الإنجليزية بصفتها اللغة الأولى، بترتيبٍ رئيسيٍ واحدٍ للكلمات، فكل ما ينبغي أن يفعله ذلك الشخص هو أن يسمع/يقرأ الاحتمالات الإيطالية العديدة. وفي الجانب الآخر، إذا بدأ الشخص من موقع الإيطالية بصفتها اللغة الأولى، وفي ظلِّ غياب الأدلة السلبية (انظر القسم ٧,١) أو غياب التصحيح، فليس هناك طريقةٌ لمعرفة أن الاحتمالات الإيطالية العديدة غير ممكنة في الإنجليزية. وفي هذه الحال الأخيرة، يسمع المتعلمون احتمالاً واحداً (ترتيب الفاعل + الفعل + المفعول به)؛ وغياب الاحتمالات الأخرى ربما يعني أنها غير موجودة، أو أنها لم تُسمع صُدفةً. ففي حال المتحدثين الإنجليز الذين يتعلمون الإيطالية، يمكن أن يحصل التعليم (وإعادة ضبط قوة الدلائل) بناءً على قاعدة الأدلة الإيجابية وحدها. أما في حال المتحدثين الإيطاليين الذين يتعلمون الإنجليزية، ربما تكون الأدلة السلبية ضروريةً للمتعلم ليكتشف أن ترتيب الكلمات دليلٌ موثوقٌ به في الإنجليزية. وهذا وحده سيتنبأ أن تعلُّم الإنجليزية سيكون مهمةً أكثر صعوبةً من تعلُّم الإيطالية. ولكن تبقى معرفة التفسير المناسب موضوعاً قابلاً للنقاش.

(٨,٢) نموذج الرقابة The Monitor Model

وهذا نموذجٌ مبكِّرٌ ومؤثِّرٌ في أدبيات تعلم اللغة الثانية يُعرف بنموذج الرقابة، وصفه للمرة الأولى كراشن في السبعينات الميلادية من القرن الماضي. سنصف أولاً الادعاءات الأساسية وفرضيات هذا النموذج، ثم الاعتراضات عليه، وأخيراً سوف نقدِّم طرقاً بديلةً لتمثيل المعرفة باللغة الثانية. فهناك خمس فرضياتٍ أساسيّةٍ في هذا النموذج: (أ) فرضية الاكتساب – التعلُّم، (ب) فرضية الترتيب الطبيعي، (ج) فرضية الرقابة، (د) فرضية المُدخل، و(هـ) فرضية المصفاة الوجدانيّة.

(٨,٢,١) فرضية الاكتساب – التعلُّم The Acquisition-Learning Hypothesis

افترض كراشن (١٩٨٢م) أن لدى متعلمي اللغة الثانية معنين مستقلين لتطوير المعرفة باللغة الثانية: أحدهما من خلال ما سمّاه *الاكتساب acquisition* والآخر من خلال *التعلُّم learning*. وباصطلاحٍ غير تقنيّ، الاكتساب هو "التقاط" اللغة.

> الاكتساب [هو] عمليةٌ شبيهةٌ، إذا لم تكن متطابقة، بالطريقة التي يُطوِّر بها الأطفال قدرتهم في لغتهم الأولى. فاكتساب اللغة هو عملية لا واعية؛ ومكتسبو اللغة بالتالي غير واعين عادةً بحقيقة أنهم يكتسبون اللغة، لكنهم واعون فقط بحقيقة أنهم يستعملون اللغة بغرض الاتصال. ونتيجةُ اكتساب اللغة، وهي اكتساب القدرة، هي لا واعية أيضاً. فنحن عموماً غير واعين بقوانين اللغات التي نكتسبها. وبدلاً من ذلك، يوجد لدينا "إحساسٌ" نحو التصحيح، فالجمل النحوية "تبدو" صحيحة، أو "تُحَسُّ" صحيحة، والأخطاء تُحسُّ خاطئة، حتى إذا لم نعرف بشكلٍ واعٍ القانونَ الذي انتُهِك. (كراشن، ١٩٨٢م، ص ١٠).

والطريقة الأخرى لتطوير القدرة في اللغة الثانية هي من خلال تعلُّم اللغة.

> سنستخدم مصطلح "التعلُّم" من الآن فصاعداً لنشير إلى المعرفة الواعية باللغة الثانية: أيّ معرفة القوانين، وكونك واعياً بها، وقادراً على أن تتكلم عنها. وبمصطلحٍ غير تقنيّ، التعلُّم هو "المعرفة عن" اللغة، وهو معروفٌ لمعظم الناس بـ "النحو"، أو "القواعد". وتدخل هنا بعض المترادفات مثل المعرفة الرسميّة للغة أو التعلُّم الظاهر. (كراشن، ١٩٨٢م، ص ١٠).

من وجهة نظر كراشن، لا يحدث تطوُّر اللغة من خلال طريقين مختلفين فقط، لكن المتعلمين يستعملون اللغة المطوَّرة أيضاً من خلال هذين النظامين لأغراضٍ مختلفة. وبناءً على ذلك، تظلُّ المعرفة المكتسبة (بالاستعمال غير التقني للمصطلح) من خلال هاتين الوسيلتين متداخلةً بشكل مختلف، بالإضافة إلى أن المعرفة المُتعلَّمة من خلال طريقةٍ واحدة (مثل التعلُّم) لا يمكن أن تتداخل بحيث تكون معرفةً من النوع الآخر (مثل الاكتساب).

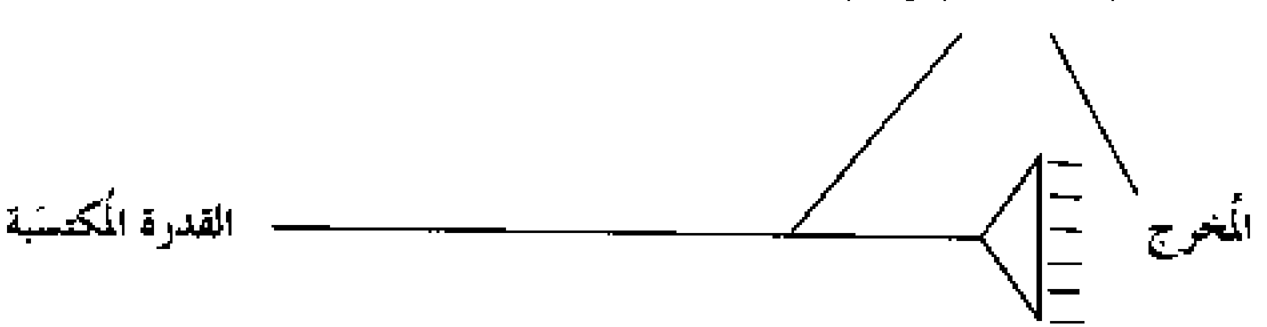
لكن كيف يُستعمل هذان النوعان من المعرفة بشكل مختلف؟ يُستعمل النظام المُكتسب ليُنتج اللغة، ويولّد نظام اكتساب الكلام؛ لأنه في إنتاج اللغة، يُركّز المتعلمون على المعنى، وليس على الشكل. ويُمثّل النظام المُتعلّم "كاشفاً" للنظام المكتسب، فهو يَفحص ليتأكّد من صحّة الكلام المقابل للمعرفة في النظام المُتعلّم.

(٨,٢,٢) فرضية الترتيب الطبيعي The Natural Order Hypothesis

تقرّر هذه الفرضية أن عناصر اللغة (أو قواعد اللغة) تُكتسب بترتيبٍ متوقّع. والترتيب هو نفسه بغضّ النظر عما إذا كانت التعليمات حاضرةً أم لا. وقد حُدّد "الترتيب الطبيعي" عن طريق تجميع نتائج دراسات ترتيب المورفيم (انظر الفصلين ٤ و٥)، وهو نتيجةٌ للنظام المُكتسَب، دون أيّ تدخّلٍ من النظام المتعلّم.

(٨,٢,٣) فرضية الرقابة The Monitor Hypothesis

كما ذكرنا سابقاً، النظام المُكتسب فقط هو المسؤول عن ابتداء الكلام. أما النظام المُتعلّم فله وظيفةٌ خاصة، وهي أن يعمل مراقباً، وبالتالي، يعدّل المُخرج من النظام المُكتسب. وقد قدّم كراشن رسماً تخطيطيًا لهذه التصوّر، يظهر في الشكل رقم(٨,١).



الشكل رقم(٨,١). الاكتساب والتعلُّم في إنتاج اللغة الثانية.

(المصدر من:
Principles and practices in second language acquisition, by S. Krashen, 1982, Pergamon). طُبع بإذنٍ من المؤلف

لكن الرقابة لا يمكن أن تُستعمل في كلِّ الأوقات، إذ هناك ثلاثة شروطٍ يجب أن تتحقّق. وقد زعم كراشن أن هذه الشروط، بالرغم من أنها ضروريّة، إلا أنها ليست بالضرورة *كافية*؛ لأن الرقابة ربما لا تكون قد تفعّلت، حتى عندما تكون كلُّ الشروط الثلاثة قد تحقّقت. والشروط الثلاثة التي لا بدّ منها لتحقُّق الهدف من الرقابة هي كالآتي:

١ - *الوقت*: يحتاج المتعلمون وقتاً ليفكّروا ويستعملوا بوعي القواعد المتوفرة لهم في نظامهم المُتعلّم.[٤]

٢ - *التركيز على الشكل*: رغم أن الوقت ربما يكون أساسيًّا، يجب على المرء أيضاً أن يركّز على الشكل. ويجب أن يتنبّه المتعلم للطريقة التي نقول بها بعض الأشياء، وليس فقط للكلام الذي نقوله.

٣- معرفة *القاعدة*: في سبيل أن يطبّق الشخص قاعدةً، يجب أن يعرفها. بمعنىً آخر، يجب على المرء أن يكون لديه نظام متعلّم مناسب ليستطيع تطبيقه.

وعلى هذا، تتمثّل وظيفة الرقابة في أنها تصل بين النظامين المُكتسَب والمتعلّم في موقف استعمال اللغة.

(٨,٢,٤) فرضية المُدخل The Input Hypothesis

فرضية المُدخل مركزيّةٌ في نظرة كراشن العامة للاكتساب، وهي رديفةٌ لفرضية الترتيب الطبيعي. فإذا كان هناك ترتيبٌ طبيعيٌ للاكتساب، فكيف ينتقل المتعلمون من نقطةٍ إلى أخرى؟ تظهر هنا فرضية المُدخل لتقدم الجواب. فاللغات الثانية تُكتسَب "عن طريق فهم الرسائل، أو عن طريق استقبال 'مُدخلٍ قابلٍ للفهم'" (كراشن، ١٩٨٥، ص ٢).

---

(٤) افترض كراشن (١٩٨٥م، ص ٢) أن هناك شرطين فقط في حاجة للتحقُّق: التركيز على الشكل ومعرفة القاعدة. أما شرط الوقت فقد أُسقط بعد بحث هولستين وهولستين (١٩٨٤م) الذي أظهر أنه عندما لا يكون هناك تركيزٌ على الشكل، لا يصبح شرط الوقت بعدها ساري المفعول. بمعنىً آخر، يصنع التركيز على الشكل فرقاً حقيقيًّا، أما دونه فلم يُؤدِّ المتعلمون بشكلٍ مختلف بسبب محدودية تأثير الوقت.

وعرّف كراشن "المُدخل القابل للفهم" بطريقةٍ معينة. فالمُدخل القابل للفهم، بالضرورة، هو ذلك الجزء من اللغة الذي يُسمَع / يُقرَأ، ومستواه أرفع قليلاً من وضع المتعلم الحالي بالنسبة للمعرفة النحوية. فاللغة التي تحتوي على بُنَى يعرفها المتعلم مسبقاً لا تخدم أيّ هدفٍ متعلقٍ بالاكتساب. وبالمثل، فاللغة التي تحتوي على بُنَى أرفع من مستوى المتعلم المعرفي الحاليّة هي غير مفيدةٍ أيضاً. فليس لدى المتعلم القدرة على أن "يفعل" أيّ شيءٍ مع تلك البُنى. وقد مثّل كراشن وضع المتعلم الحالي بالنسبة للمعرفة بأنه *i* والمرحلة التالية بأنها *i* + ١. ولهذا فينبغي أن يكون المُدخل الذي يتعرَّض له المتعلم في المستوى *i* + ١ ليكون صالحاً للاستعمال فيما يتعلق بالاكتساب. "نحن ننتقل من *i*، مستوانا الحالي، إلى *i* + ١، المستوى التالي في طريق الترتيب الطبيعي، وذلك بأن نفهم أن المُدخل يحتوي على *i* + ١" (١٩٨٥م، ص ٢).

وافترض كراشن وجود أداة لاكتساب اللغة، أيّ وجود بُنيةٍ عقلية فطرية قادرة على التعامل مع اكتساب كلٍّ من اللغة الأولى واللغة الثانية. والمُدخل يفعّل هذه البنية الفطرية، ولكن ما سيكون مفيداً فقط في استبدال نحو المتعلم مُدخلٌ من نوعٍ خاصّ فقط (*i* + ١).

ومن وجهة نظر كراشن، فإن فرضيّة المُدخل مركزيّة لجميع أنواع الاكتساب، ولها تطبيقاتٌ أيضاً في الفصل الدراسي:

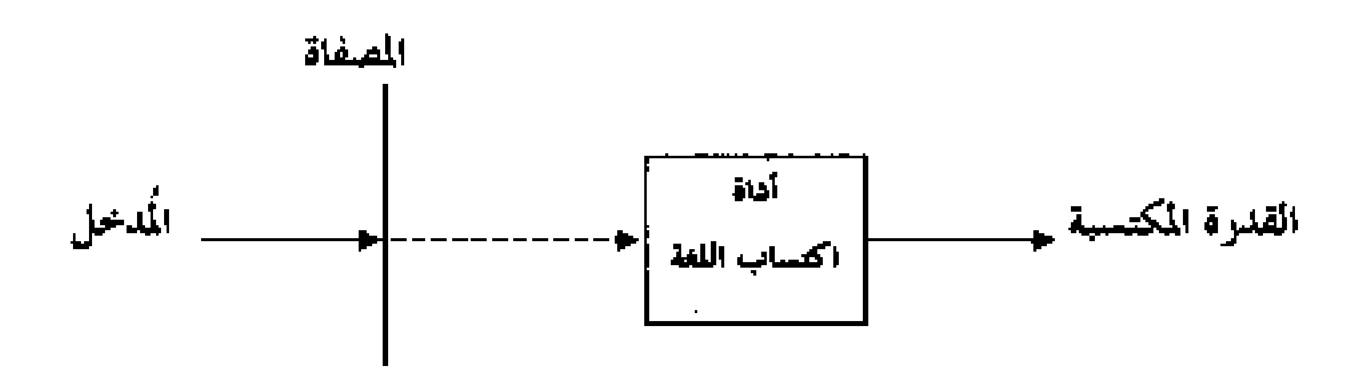
أ) فالكلام نتيجةٌ للاكتساب وليس سبباً له. ولا يمكن أن يُدرَّس الكلام مباشرةً، ولكنه "يتكوَّن" بنفسه نتيجةً لبناء القدرة من خلال المُدخل القابل للفهم.

ب) وإذا كان المُدخل مفهوماً، وكانت هناك كفايةٌ منه، فهنا يتوفّر النحو الضروريّ آليًّا. ومدرِّس اللغة هنا لا يحتاج أن يحاول بقصدٍ أن يدرِّس البنية التالية في الترتيب الطبيعي، إذ إنها ستُقدَّم بالكميات الصحيحة فقط وستُراجع آليًّا إذا استقبل الطالب كميةً كافيةً من المُدخل القابل للفهم.

فدور المدرِّس الرئيسي بالتالي أن يتأكّد أن الطلاب يستقبلون المُدخل القابل للفهم.

(٨,٢,٥) فرضية المصفاة الوجدانية The Affective Filter Hypothesis

من المعروف جيداً أنّ الناس لا ينجحون جميعهم في تعلُّم اللغات الثانية، فكيف يمكن تفسير هذا؟ أحد الأسباب، من وجهة نظر كراشن، أن المتعلمين لم يستقبلوا مدخلاً قابلاً للفهم بكمياتٍ كافية. وهناك سببٌ آخر يتمثّل في التأثير غير المناسب، ويتضمّن التأثير هنا عادةً عواملَ مثل: الدافعية، والاتجاه، والثقة الذاتية، والقلق. ولهذا افترض كراشن وجود المصفاة الوجدانية، فإذا ارتفعت المصفاة، يُمنع المُدخل من المرور، وإذا مُنع المُدخل من المرور، فلن يكون هناك اكتساب. وإذا نزلت المصفاة، في الجانب الآخر، أو انخفضت، وكان المُدخل قابلاً للفهم، فسيصل المُدخل إلى أداة الاكتساب وسيحدث الاكتساب. وهذا موضّحٌ في الشكل رقم(٨,٢):



الشكل رقم(٨,٢). عملية المصفاة الوجدانية.

(المصادر من:
***Principles and practices in second language acquisition*, by S. Krashen, 1982, Pergamon.).** طُبع بإذنٍ من المؤلف

وبحسب كراشن، فإن المصفاة الوجدانية مسؤولةٌ عن التنوع الفردي في اكتساب اللغة الثانية، وهي تميِّز اكتساب لغة الطفل من اكتساب اللغة الثانية؛ لأن المصفاة الوجدانية ليست شيئاً يملكه/يستعمله الأطفال.

تضع فرضية المصفاة الوجدانية يدها على العلاقة بين المتغيِّرات الوجدانية وعملية اكتساب اللغة الثانية، وذلك عن طريق إظهار أن المكتسبين يتنوعون بحسب قوة أو مستوى مصافيهم الوجدانية. فأولئك الذين لا تكون اتجاهاتهم هي الأفضل نحو اكتساب اللغة الثانية، لن يميلوا للحصول على مُدخلٍ أقلّ، ولكن سيكون لديهم أيضاً مصفاةٌ عالية أو قويّة. وحتى إذا فهموا الرسالة، فإن المدخل لن يصل إلى الجزء المسؤول عن اكتساب اللغة في العقل، أو أداة اكتساب اللغة. أما أولئك الذين تؤدّي اتجاهاتهم بشكلٍ أكبر إلى اكتساب اللغة الثانية، فلن يطلبوا ويحصلوا على مُدخلٍ أكثر فقط، ولكن سيكون لديهم أيضاً مصفاةٌ أكثر انخفاضاً أو أضعف. أيْ أنهم سيكونون أكثر انفتاحاً للمُدخل، الذي سوف يخترق "بعُمقٍ" أكثر. (كراشن، ١٩٨٢م، ص ٣١)

تعلّل فرضية المصفاة الوجدانية لفشل اكتساب اللغة الثانية بأحد سببين: (أ) مدخلٌ غير كافٍ من النوع الصحيح، أو (ب) مصفاةٌ وجدانيةٌ عالية. بمعنىً آخر، هناك شرطان ضروريان للاكتساب: مدخلٌ قابلٌ للفهم (باستعمال كراشن التقني) ومصفاةٌ وجدانيةٌ منخفضةٌ أو ضعيفة.

وباختصار، وبحسب كراشن، يمكن أن يُفسَّر الاكتساب باثنتين من الفرضيات الخمس: فرضية المُدخل وفرضية المصفاة الوجدانية، بالإضافة إلى أداة اكتساب اللغة.

(٨,٣) انتقادٌ لنموذج الرقابة Critiques of The Monitor Model

سنركّز في هذا القسم على المشاكل المتأصّلة في مفهوم كراشن لاكتساب اللغة الثانية. ثم سنتطرّق بعد ذلك إلى بدائل لتمثيل كراشن للمعرفة (القسمان ٨,٤ و٨,٥). (انظر الفصل ١٠ لمزيدٍ من النقاش حول المُدخل، والفصل ١٢ لمزيدٍ حول دور الوجدانية والفروق الفردية في مخرجات المتعلمين).

هناك عددٌ من الصعوبات في وجهة نظر كراشن حول كيفية حدوث الاكتساب. وسنعالج بعض الملاحظات البارزة هنا.[٥] وسنأخذ كلًّا من الفرضيات الخمس على حدة.

---

(٥) يمكن للقارئ المهتم أن يعود إلى جريج Gregg (١٩٨٤م) ومكلوفلن (١٩٧٨م أ، ١٩٨٧م) لمزيدٍ من النقاش في هذه القضايا.

(٨,٣,١) فرضية الاكتساب– التعلُّم The Acquisition-Learning Hypothesis

من الواضح أن المتعلمين لديهم طرقٌ مختلفة في الاحتفاظ بالمعلومات. ولكن يبرز السؤال هنا حول قدرة المتعلمين على تطوير نظامين مستقلّين. وقد قرّر كراشن بوضوح أن ما تمّ تعلُّمه لا يمكن أن يكون جزءاً من النظام المُكتسَب. ولكن إذا كانت الأدلة على النظام المُكتسَب كلاماً متدفقاً لاواعياً، فمن غير المنطقي أن نفترض أن القليل الذي يُتعلَّم في بيئةٍ دراسيّة يمكن أن يكون منافساً لهذا النوع من الاستعمال. ويتمثّل الرأي الآخر في القول إن المعلومات عن بنيةٍ نحويةٍ معينة، مثلاً، "تُخزَّن" في نظامين لغويين منفصلين، ومن الواضح أن هذه طريقة غير فعّالة للعقل في التجاوب مع أنواعٍ مختلفة من المعلومات.

ويأتي الاعتراض الثاني على التمييز بين الاكتساب والتعلُّم من إنعام النظر في أولئك المتعلمين الذين يتعلمون اللغة في موقف دراسيّ فقط. دعنا نحدِّد أولئك المتعلمين بأنهم الذين يتلقون تعليماتهم اللغوية باللغة الأصلية في مقابل اللغة الهدف. وبتعريف كراشن سنتوقع أن لديهم نظاماً متعلَّماً فقط، حيث ليست هناك طريقةٌ لالتقاط المعلومات في نظامهم المُكتسَب. وتذكر أن الكلام يبدأ من خلال النظام المكتسَب، فكيف يمكن، في هذه الحالات، أن يولِّد المتعلمون كلامهم المنطوق؟ فدون النظام المكتسَب، لا يمكن أن تكون هناك بدايةٌ لإنتاج اللغة الثانية.

ويتعلق الاعتراض الثالث، من خلال هذا الإطار البحثي، بالتلفيق. فلم يقدِّم كراشن أيّ دليلٍ على أن التعلُّم والاكتساب هما بالفعل نظامان منفصلان، وهو افتراضٌ، في أحسن حالاته، ضدّ المنطق. كما أنه لم يقدِّم وسيلةً لتحديد إذا ما كانا منفصلين أم لا. فغياب المعايير الخاصة يترك المرء دون أي وسيلةٍ لتقييم تلك المزاعم. وتظلّ الفرضية فرضيةً ممتعة فقط ليس أكثر.

(٨,٣,٢) فرضية الترتيب الطبيعي The Natural Order Hypothesis

اعتمدت فرضية الترتيب الطبيعي بشكلٍ رئيسيٍّ على دراسات اكتساب المورفيمات الإنجليزية. وقد تطرقنا إلى قضايا طرق البحث وصعوبة تعميم نتائج دراسات ترتيب المورفيمات، وهي تشمل مزاعم فرضية الترتيب الطبيعي. ومن البدهي القول إن هناك تنوعاً فرديًا في درجات الدقة في استعمال المورفيمات. بالإضافة إلى أن كلَّ الاختبارات لم تكشف عن الاتجاه نفسه في ترتيب الدقّة في اكتساب المورفيمات. وتُستعمل الرقابة، في نموذج كراشن، للتعليل لهذه الفروق. وعموماً تعتمد الفرضيات الثلاث التي نوقشت في هذا القسم حتى الآن على بعضها، وبالتالي فبراهين واحدةٍ منها تعتمد على براهين الأخريين. فمثلاً هناك حاجةٌ للرقابة لتفسِّر التناقضات في الترتيب الطبيعي، وهناك حاجةٌ للتمييز بين التعلُّم- الاكتساب لتعلّل لاستعمال الرقابة، ويمضي النقاش بناءً على هذا في دائرةٍ مفرغة.

(٨,٣,٣) فرضية الرقابة The Monitor Hypothesis

إن الادعاء الرئيسي لفرضية الرقابة هو أن الرقابة تتكون من المعرفة المُتعلّمة. والوظيفة الوحيدة للمعرفة المُتعلّمة، في الواقع، هي أن تصحّح الكلام، فالرقابة بالتالي يمكن أن تُستعمل في الإنتاج فقط، أيّ ليس لها فائدة في الفهم. فكيف، إذن، يمكن للمتعلمين في قاعة الدراسة، حيث تُستعمل اللغة الأصلية فقط، أن يفهموا اللغة الثانية في أيِّ وقت، حيث ليس لديهم نظامٌ مُكتسب؟ وفيما يلي حكايةٌ طريفةٌ تصف كيف يمكن أن تُستعمل المعرفة المتعلّمة (إذا كنا نقصد بها المعرفة الواعية بالقواعد) في التشفير:

> في يوم سابق بينما كنت أستمع للمذياع، سمعت المذيع يذيع:
>
> wagunnaa no kageki, kamigami no kasoware
>
> وكوني أعرف أن kageki = 'مسرح' وأنّ kami = إما 'إله' أو 'شَعْر' أو 'ورقة'، وكوني أعرف أن هناك قانوناً (غير شائع) في اليابانية للجمع عن طريق التكرار، استنتجتُ أن kamigami يجب أن تكون الجمع لـ kami 'إله'، وأن wagunaa بالتالي يجب أن تكون واغنر Wagner، و kasoware يجب أن تعني 'الشفق'، وأنني كنت في خطر أن أسمع Die Gotterdammerung. (جريج ١٩٨٤م، ص ص ٨٢-٨٣).

وقد استمر جريج ليصل بنا إلى أنه كان يستعمل المعرفة المتعلّمة، وليس المعرفة المُكتسَبة؛ لأنه لم يستعمل أبداً من قبل قانون التكرار عند الإنتاج. وقد استعمل، كما شرح هو بنفسه، هذا القانون بشكلٍ واعٍ وبسرعةٍ كافية ليقفل المذياع في الوقت المناسب لكي لا يُضطرّ للاستماع لواغنر.

وبالإضافة لهذا الدليل الطريف، الذي هو متاحٌ بشكلٍ واضح لأيّ أحدٍ استعمل لغةً ثانية، فإن هناك مرةً أخرى صعوباتٍ فيما يتعلق بالقابليّة للاختبار. فليس هناك معيارٌ ثابتٌ لتحديد متى تُستعمل الرقابة ومتى لا تُستعمل، فأيُّ دليلٍ مضادٌ (مثل عدم استعمال الرقابة عندما يكون هناك تركيزٌ على الشكل) يمكن أن يردّ لأنه "لم يكن هناك تركيزٌ كافٍ على الشكل"، أو أن التركيز المجرد على الشكل ليس ضمانةً لاستعمال الرقابة. وباختصار فمع عدم وجود طريقةٍ لتحديد إذا ما كانت الرقابة فعّالةً أم لا، ليس هناك طريقةٌ لتحديد صلاحية مثل هذه المزاعم القوية. وليس هذا للقول إن المتعلمين، أو المتحدثين الأصليين، لا يراقبون كلامهم؛ لأن هذا سيكون بالتأكيد غير دقيق (فالتصحيح الذاتي هو نتيجةٌ للرقابة)، ولكن نقاشنا هنا يتركّز على تفنيد الفكرة النظرية لوجود رقابةٍ ما لها علاقةٌ فريدة بالمعرفة *المتعلّمة*.

(٨,٣,٤) فرضية المُدخل The Input Hypothesis

لأن المُدخل هو موضوع الفصل ١٠، سنتعرض له باختصارٍ هنا. فالفرضية نفسها ليست خاصةً بتحديد مستوياتِ المعرفة، وبالتالي إذا كان لنا أن نُقيِّم هذه الفرضية، يجب أن نعرف كيف نعرِّف مستوىً معيناً (لنقل المستوى ١٩٠٤) لكي نستطيع أن نعرف إذا ما كان المُدخل يحتوي على المستوى اللغوي ١٩٠٥ أم لا. وإذا كان الأمر كذلك، فهل ينتقل المتعلم، نتيجةً لذلك، إلى المستوى ١٩٠٥ أم لا؟ وقد قرَّر كراشن "أننا نكتسب عن طريق فهم اللغة التي تحتوي على بُنيةٍ أعلى قليلاً من مستوانا الحالي من القدرة (i + ١). ويحدث هذا بمساعدة السياق أو معلوماتٍ لغويةٍ إضافية" (١٩٨٢م، ص٢١). واستمرَّ في القول إنه ينبغي أن تكون هناك كميةٌ كافيةٌ من

المُدخل المناسب. ولكن ما هذه الكمية الكافية؟ كيف تعرف إذا ما كانت الكميةُ كافيةً أم لا؟ قرشٌ واحد، قرشان، ٧٧٧ قرشاً؟

بالإضافة لذلك، كيف تساعد المعلومات اللغوية الإضافية في الاكتساب الواقعيّ، أو في إدخال القانون اللغوي، لو عنى كراشن بالفهم، الفهمَ عند مستوى المعنى (انظر الفصلين ١٠ و ١٤ لتفسيرٍ مختلفٍ للفهم)؟ ربما نكون قادرين على أن نفهم شيئاً أعلى من معرفتنا النحوية، ولكن هل يتحوَّل ذلك لاكتسابٍ نحويّ؟ وكما قرَّر جريج (١٩٨٤م، ص ٨٨): "أجد من الصعب أن أتخيَّل معلومات لغوية إضافية يمكن أن تجعل المرء 'يكتسب' علامة المفرد الغائب s-، أو أسئلة نعم/لا، أو موضع المفعول به غير المباشر، أو البناء للمجهول".

(٨,٣,٥) فرضية المصفاة الوجدانية The Affective Filter Hypothesis

المصفاة الوجدانية، التي تمنع أداة اكتساب اللغة من المُدخل الضروري للاكتساب، هي ما يميِّز فرداً عن آخر. وقد وُضعت لتفسِّر لماذا يتعلَّم بعض المتعلمين بينما لا يتعلَّم آخرون. وهي كذلك وُضعت لتفسِّر الفروق بين الأطفال والراشدين. فالمصفاة ليست موجودةً (أو في الأقل ليست فاعلةً) لدى الأطفال، لكنها موجودة لدى الراشدين. ولكن كيف تعمل؟ لقد تُركنا هنا دون توضيح. كيف يُصفِّي متعلِّمٌ بلا دافعيّة المُدخَل؟ فإحدى وظائف المصفاة التي لاحظها كلٌّ من دولي وبرت وكراشن (١٩٨٢م) أنها تحدِّد أجزاء اللغة التي سيهتمّ بها المتعلم وترتيبها في الاكتساب. ولكن كيف يمكن للوجدان أن يكون اختياريًّا فيما يتعلق بالبُنَى النحوية؟

وقد أعطى جريج (١٩٨٤م) مثالاً من متكلِّم صينيٍّ بمعرفةٍ شبه أصلية للإنجليزية. ولم يكن هذا المتكلم، على أيّ حال، قد اكتسب قوانين معينة، مثل علامة المفرد الغائب s. وسبب هذه المعرفة الناقصة بالإنجليزية، من وجهة نظر كراشن، هو المصفاة الوجدانية، لكن ليس هناك أيّ تفسيرٍ لماذا تسمح المصفاة لمعظم المُدخل بالمرور من خلالها، وتُصفِّي علامة المفرد الغائب بعيداً.

وبالرغم من أننا كنّا ناقدين للفرضيات الخمس التي وضعها كراشن ومُشكّكين في صلاحيّتها لتكوّن نظريةً شاملةً مُفسِّرةً لاكتساب اللغة الثانية، إلا أنه من الضروري، مع هذا، أن نعترف بالمساهمة المهمّة التي قدمها هذا البرنامج البحثي في حقل اكتساب اللغة الثانية. فكلٌّ واحدة من هذه الفرضيات استحثّت مشاريع بحثية هائلة، وأخذت الحقل عدةَ خطواتٍ إلى الأمام، خاصةً بتركيز الانتباه على المناطق غير المكتشفة. لكن هناك، على أيٍّ حال، سببٌ يجعلنا مُتشكّكين في جوهر هذه الفرضيات وفي القوة المنسوبة لها.

(٨,٤) صيغٌ بديلةٌ لتمثيل المعرفة

Alternative Modes of Knowledge Presentation

لقد ناقشنا بعض الأسباب التي ربما جعلت مفهوم كراشن للنظام المتعلَّم في مقابل النظام المكتسَب طريقاً غيرَ كافيةٍ لوصف المعرفة باللغة الثانية. وسنعود الآن إلى طرقٍ بديلةٍ لتمثيل المعرفة تدنو من التساؤل حول وجهة نظر معالجة المعلومات information-processing perspective. ويُفترض عموماً في هذا الإطار البحثي، أن اكتساب اللغة الثانية مثل أنواعٍ أخرى من التعلُّم المعرفي، وينصبّ التركيز فيه على وصف كيف تُكتسَب المعرفة اللغوية وتُنظَّم في العقل، وعلاقتها بالمعرفة العامّة.

فكيف يمكن أن نصف الأنواع المختلفة من المعرفة اللغوية التي يملكها المتعلمون؟ إحدى هذه الطرق أن تنظر إلى المعرفة على أنها تمثّل سلسلةً متّصلة تمتدُّ من المعرفة الضمنيّة إلى المعرفة الصريحة. فالتعلُّم الضمنيّ هو "اكتساب معرفةٍ عن البنية التحتية لبيئةٍ مثيرةٍ معقّدة عن طريق عمليةٍ تتمُّ طبيعيًّا وببساطة دون عملياتٍ واعية" (أليس N. Ellis، ١٩٩٤م، ص ١). أما التعلُّم الصريح فهو "عمليةٌ أكثر وعياً حيث يضع المرء فرضياتٍ ويختبرها في البحث عن البُنية" (أليس، ١٩٩٤م، ص ١). وكلا النوعين من المعرفة يمكن أن يستعملها المتكلمون الأصليون وغير الأصليين في توليد الكلام، بالرغم من أن المتكلمين الأصليين فرضيًّا يعتمدون على المعرفة الصريحة بشكل أقلّ بكثير من المعرفة الضمنية. وربما يكون النوع الأول مصاحباً لصعوباتٍ

معينة، مثل التفريق بين *lie-lay* *يكذب-يلد* في الإنجليزية. وبالنظر إلى المعرفة على أنها سلسلة متّصلة، من السهل بالتالي أن تتصوّر المعرفة الصريحة لتصبح ضمنيّة (من خلال الممارسة، التعرّض، التدريبات ... إلخ) والعكس صحيح.

(٨,٤,١) طبيعة المعرفة The Nature of Knowledge

لاحظت بياليستوك Bialystok وشيروود- سميث (١٩٨٥م) أن هناك جانبين مهمين عند وصف المعرفة باللغة: تمثيل المعرفة (مستوى التحليل والتنظيم الذهني للمعلومات اللغوية) والسيطرة على تلك المعرفة (السرعة والكفاءة التي يمكن أن يُتوصّل بها إلى تلك المعلومات). ولقد وضعنا أربع نقاط حول طبيعة المعرفة النحوية للمتعلمين:

١- "إن تحليل النحو ليس هو العامل الوحيد في تطوُّر المعرفة. وستختلف معرفة المتعلم، ليس كيفيًّا فقط، ولكن كميًّا أيضاً عن تلك التي لدى المتكلّم الأصلي" (بياليستوك وشيروود- سميث، ١٩٨٥م، ص ١٠٦). وهذا الافتراض يتركز حول الفروق الكميّة والكيفيّة بين المعرفة اللغوية للمتكلمين الأصليين وغير الأصليين. ويختلف المتعلمون عن المتكلمين الأصليين، ليس فقط في كيف يحللون معرفتهم اللغوية، لكن أيضاً في الكم الذي يعرفونه عن النظام اللغوي الكامل. فالفروق الكيفية مهمةٌ؛ لأنها تحدِّد قدرة المتعلم على استعمال اللغة لأغراضٍ مختلفة.

٢- "إن زيادة السفسطائية في تحليل التمثيل الذهني المتضمَّن في المعالجة ليست بالضرورة إشارةً إلى زيادة الاقتراب من معايير اللغة الهدف" (بياليستوك وشيروود- سميث، ١٩٨٥م، ص ص ١٠٦-١٠٧). وكما ذكرنا سابقاً، فإن زيادة القدرة على تحليل بنى اللغة الهدف لا يتضمَّن بالضرورة الصواب اللغوي. لكن ماذا يعني التحليل الزائد؟ يستعمل المتعلمون، في كثيرٍ من الحالات، ما يُسمَّى *النماذج المصنوعة مسبقًا* أو "قِطَع" اللغة. والنماذج المصنوعة مسبقاً هي تلك الأجزاء من اللغة التي لا يكون لها تحليلٌ داخليّ.

> تُمكِّن النماذج المصنوعة مسبقاً المتعلمين من أن يعبِّروا عن الوظائف التي لم يستطيعوا أن يستخلصوها من نظامهم اللغوي، فيخزِّنوها ببساطة على شكل عناصرَ معجميةٍ أكبر ... وربما يكون من المهم أن يكون المتعلم قادراً على أن يعبِّر عن مدىً عريضٍ من الوظائف منذ البداية، وتأتي النماذج المصنوعة مسبقا لتغطِّي هذه الحاجة. وفيما يتطوَّر نظام المتعلم من القوانين اللغوية عبر الوقت، تُصبح النماذج المنتظمة المصنوعة مسبقاً مهضومةً داخل البنية الداخلية (هاكوتا، ١٩٧٦م، ص ٣٣٣).

فانظر مثلاً إلى المعلومات اللغوية في (٨,٧ – ٨,١٠) من طفلٍ يتحدث بلغةٍ ثانية (وونج– فيلمور Wong-Fillmore، ١٩٧٦م):

(٨,٧) Lookit, like that.

انظر إلى، مثل ذلك.

(٨,٨) Looky, chicken.

انظر، دجاجة.

(٨,٩) Lookit gas.

انظر إلى، غاز.

(٨,١٠) Lookit four.

انظر إلى أربعة.

من الملاحظ أن هذا الطفل يستعمل العبارة *lookit انظر إليها* أو *looky انظر* ليلفت انتباه فردٍ آخر، ولم يفهم أن *lookit* مكوَّنة من الكلمتين *look at انظر إلى*. ولكن في مرحلةٍ لاحقةٍ، يُنتج هذا الطفل ما يأتي:

(٨,١١) Get it, Carlos.

أحضرها، كارلوس.

(٨,١٢) Get it!

أحضرها.

Stop it!(٨,١٣)

أوقفها.

ربما يُظَنّ المرء أن الطفل أعاد تحليل *lookit* على أنها مكونةٌ من *look* و *it* مما يسمح له بأن يعمّم استعماله للغة الثانية في بيئاتٍ جديدة، مثل تلك الموجودة في (٨,١١ – ٨,١٣). فليس هناك دليلٌ من هذه المعلومات اللغوية على أن الطفل قد وصل إلى التحليل المستهدف الصحيح من *look* و *at* سابقاً.

٣– "إن إعادة تحليل المتعلم نحوَ اللغة البينية خلال عملية التطوُّر لا يتضمَّن بالضرورة زيادةً في التعقيد (عمق التحليل)" (بياليستوك وشيروود– سميث، ١٩٨٥م، ص ١٠٧). فلا تعني إعادة التحليل أن المتعلم يتحرّك باتجاه اللغة الهدف بالضرورة، ولا تعني بأي حال أن التحليل قد أصبح أكثر تعقيداً. فلو استعدت الأمثلة الموجودة في الفصل ٣ حيث ينتج متعلمٌ بداية جملاً كما يأتي:

I wanted him to come. (٨,١٤)

أريده أن يأتي.

I persuaded him to come. (٨,١٥)

أقنعته يأتي.

ثم ينتج المتعلم لاحقاً:

I enjoyed talking to my teacher. (٨,١٦)

استمتعت بالحديث إلى مُدرِّسي.

I stopped sending packages to my friend. (٨,١٧)

توقّفت عن إرسال الطرود إلى صديقي.

في المرحلة ١ ينتج المتعلم مُتمِّماتٍ مصدريّة فقط، وفي المرحلة ٢ يُنتج المتعلم مُتمِّماتٍ مصدريةً مذيَّلة فقط. وقد كان هناك إعادة تحليلٍ لنظام المتمِّمات الإنجليزي،

رغم أن المرحلة الثانية ليست أقرب إلى النظام الإنجليزي من المرحلة الأولى، كما أنها لا يمكن أن يُنظر إليها بأنها أكثر تعقيداً من المرحلة الأولى. وإذا أردنا أن نفصِّل أكثر، يمكن أن يُنظر إلى المرحلة ٢ على أنها أقلُّ تعقيداً من المرحلة ١ ؛ لأن المتعلم في المرحلة ١ استعمل مفعولاً به ضميراً، وقد استعمله بحالته الإعرابية الصحيحة.

٤- "إن زيادة القدرة أو زيادة التحليل لا يتضمَّنان بالضرورة زيادةً في الانتباه الواعي للبنية لدى المتعلم" (بياليستوك وشيروود- سميث، ١٩٨٥م، ص ١٠٧). فاستعمال النظام اللغوي (سواءً أكان صحيحاً أم خاطئاً مقارنةً بمعايير اللغة الهدف) لا يعتمد على انتباه المتعلمين الواعي به، أو على قدرة المتعلم أو المتعلمة على مجاراته على الحقيقة. فما يفعله التحليل الزائد هو أن يسمح للمتعلم بأن يستعمل النظام استعمالاً أكثر، وليس بالضرورة أن يزيد انتباه المتعلم الواعي بذلك النظام. وبناءً على هذا، يسمح تحديد الأجزاء المكوِّنة لعبارةٍ ما للمتعلم باستعمال تلك الأجزاء في سياقاتٍ لغويةٍ أخرى. أما الانتباه الزائد فربما يحدث وربما لا يحدث نتيجةً لذلك.

(٨،٤،٢) طبيعة التعلُّم The Nature of Learning

لقد أخذ أليس (١٩٩٤م) دون تردُّد وجهةَ نظر اللسانيات النفسية في التعلُّم، متمِّماً عمل بياليتوك وشيرود- سميث. فركَّز على التعلُّم الضمني والصريح، واضعاً عدداً من النقاط حول كيف يحدث التعلُّم. وقد أشار أليس إلى أن التعلُّم الضمني يعتمد غالباً على الذاكرة، التي تعتمد بدورها على سماع/قراءة أمثلةٍ معينة من شيءٍ ما (مثلاً: بنية نحوية/عنصر مفرداتيّ). فالسمات البسيطة والواضحة تُكتسب بسهولةٍ قصوى بهذه الطريقة، رغم أن هناك سماتٍ أكثر تعقيداً يمكن أن تُكتشف أيضاً. وقد وجد جرين Green وهَكْت Hecht (١٩٩٢م) أن التعليمات الصريحة أفضل ما تناسب البُنى البسيطة، بينما وجد دي جراف de Graaff (١٩٩٧م) أن للتعليمات نتيجةً إيجابيّة في النجاح في اكتساب بُنيتين اثنتين. ولسوء الحظ، لا يمكن النظر إلى البُنيتين اللتين

استعملهما دي جراف (تركيب طلبيّ وموقع المفعول به) على أنهما طرفان في سلسلةٍ تبدأ من البسيط وتنتهي بالمعقّد. ولذلك فليس من الواضح إذا ما كان للتعلميات أيُّ تأثيرعلى اكتساب البُنى المعقّدة.

والتعلُّم الصريح المعتمد على الذاكرة العاملة ممكنٌ أيضاً، وربما يحدث بسبب الشرح الصريح داخل قاعة الدراسة مثلاً. ولكن ماذا يُغذّي الذاكرة العاملة؟ هناك عدة مصادر يمكن أن تقوم بذلك، مثل المُخرَج من النظام الضمنيّ، وذكريات الحوادث المُميّزة، والعبارات المتعلقة بالحقائق في الذاكرة طويلة الأمد. وماذا يفعل المتعلمون إذن؟ إنهم يقومون بالتعرُّف على النماذج في الذاكرة العاملة، ثم يُخزّنون تلك النماذج أو القوانين في الذاكرة طويلة الأمد. ويمكن أن تُستخدم العبارات التي تُذكر فيها القواعد لتنظيم المُخرج. ويكون استعمالها عادةً واعياً وبطيئاً بشكلٍ عام. وهذا، بالطبع، لا يشبه ما زعمه كراشن حول "التعلُّم".

(٨,٤,٣) الآليّة وإعادة البناء Automaticity and Restructuring

أشار مكلوفلين (١٩٩٠م أ) إلى أن كلا المفهومين أساسيٌّ في استعمال اللغة الثانية: الآلية وإعادة البناء. وتشير الآلية إلى السيطرة على معرفة المرء اللغوية. ففي الأداء اللغوي، يجب أن يُحضِر المرء عدداً من المهارات معاً من مجالاتٍ مختلفة كمجال الاستقبال والمعرفة والاجتماع. وكلما أصبحت أيّ واحدةٍ من هذه المهارات روتينيةً، كانت السهولة أكبر في إمكانية وضعها للاستعمال.

وتشير إعادة البناء إلى التغييرات التي تحصل للتمثيل الداخليّ نتيجةً لتعلُّم شيءٍ جديد. ويجب أن تكون التغييرات التي تعكس إعادة البناء غير مستمرّة أو مختلفةً كيفيًّا عن المرحلة السابقة، إذ إن التعلُّم يعني تضمينَ معلومات جديدة. ويجب أن تُنظَّم تلك المعلومات وتُوظَّف، إذ إن إدخال معلوماتٍ جديدة داخل نظام شخصٍ ما يستدعي تغييراً في أجزاءٍ من نظامه الموجود مسبقاً، ويستدعي بالتالي إعادة بنائه، أو إعادة تنظيمه.

ويشير الافتراض التحتيّ عند النظر في اكتساب اللغة الثانية من وجهة نظر هذين المفهومين ؛ إلى أن لدى الكائنات البشرية سعةً محدودة للمعالجة. وتحتلُّ القدرة على مواجهة المعلومات الجديدة، والتعامل معها، وتنظيمها ؛ مكاناً مركزيًّا في القدرة على معالجة المعلومات الجديدة. فكلما كان بمقدرة البشر أن يتعاملوا مع المعلومات روتينيًّا، أيّ آليًّا، بشكلٍ أكبر، كانت المصادر الواعية متاحةً للمعلومات الجديدة بشكلٍ أكبر ؛ وذلك بسبب محدودية السعة المتوفرة لدى البشر للمعالجة. فطاقة المعالجة محدودة، وبالتالي يجب أن توزَّع باقتصاد إذا أردنا أن يكون الاتصال فعّالاً. ولنوضّح الأمر بشكلٍ مختلف، يمكن أن يحاول المرء قراءة مقالٍ علميٍّ صعب بفعاليّةٍ أقلّ، إذا كان يحاول أن يفعل ذلك ويشاهد التلفاز في وقتٍ واحد. وفي مثل هذه الحال، ينصرف كثيرٌ من الانتباه بعيداً عن المقال إلى التلفاز. ولكن عندما لا يكون هناك أيّ شواغل أخرى تؤثّر في انتباهنا (مثل قراءة المقال في هدوءٍ في المكتبة)، يمكن أن يُفهم المقال بشكلٍ أفضل وفي وقت أقصر. (انظر الفصل ١٠ لنقاشٍ مفصَّلٍ حول دور الانتباه في اكتساب اللغة الثانية).

(٨,٤,٣,١) الآلية Automaticity

عندما يكون هناك ارتباطٌ ثابتٌ ومنتظمٌ بين نوعٍ معينٍ من المُدخل والمُخرج، يمكن القول إن المعالجة آليّة، وهذا يعني تفعيل اتصالٍ ارتباطيٍّ معيَّن. ويمكن أن يُرى هذا بالآلية المتعلّقة بالحوار الآتي بين شخصين يمشيان في طرفي رواقٍ باتجاه بعضهما :

المتكلم ١ : أهلاً.

المتكلم ٢ : أهلاً، كيف حالك؟

المتكلم ١ : جيد، وأنت؟

المتكلم ٢ : جيد.

يبدو أن روتينَ الحوار آليٌّ جداً لدرجة أن معظم الناس لديهم الخبرة في الإجابة بكلمة جيد حتى قبل أن يُسأل السؤال. وتبرز كذلك الإجابة نفسها جيد حتى عندما يكون السؤال مختلفا، كما في الحوار الآتي :

المتكلم ١ : أهلا، سو.

المتكلم ٢ : صباح الخير، جولي.

المتكلم ١ : جيد، وأنت؟

وهناك مثالٌ مشابهٌ حدث في اجتماع دولِ الثماني الصناعيّة G-8 جي-٨ في أوكيناوا في اليابان، حيث قضى رئيس الوزراء الياباني موري وقتاً طويلاً في التدرُّب على إنجليزيته. وعندما قابل الرئيس كلنتون، ظهر عليه الارتباك بوضوح، وبدلاً من أن يقول : *كيف حالك*؟ قال : *من أنت*؟ فأجاب الرئيس كلنتون : *أنا زوج هيلاري كلنتون*. ولكن بما أن رئيس الوزراء موري، دون وعيٍ منه سأل السؤال الخطأ، كان يَتوقّع جواباً مثل : *أنا جيد، وأنت*؟ فأجاب : *أنا أيضاً*.[٦]

وقد ناقش كروكس Crookes (١٩٩١م) أهميةَ تخطيط المرء لكلامه ومراقبته، فوجد أنه عند مستوى التخطيط (مثلاً : التخطيط المسبق لقولِ ما) يتخذ المتعلم "قراراً" حول ماذا يقول وأيّ البُنَى يستعمل. وهذا يعني أن لدى المتعلم خياراً حول أيّ البُنَى سيَستعملها، ثم يستعمل تلك البُنى بناءً على قراره. وإذا كانت الممارسة متجهةً نحو الآلية النهائية، تكون القرارات عند ذلك حول ماذا يستعمل حاسمةً في تحديد الاستعمال المستقبليّ للغة. فالتخطيط المسبق إذن، كما أشار كروكس، مهمٌّ في تحديد ماذا سيصبح آليًا وماذا لن يكون كذلك، وتُحدَّد، نتيجةً لذلك، أجزاءُ اللغة البينية التي ستمتدّ لتصبح في نطاق الآليّة لدى شخصٍ ما.

وقد وضعت بياليستوك (١٩٧٨م) براهين مشابهة عندما ناقشت بأن المعرفة الصريحة يمكن أن تصبح ضمنيّةً من خلال استعمال الممارسة. فيمكن للممارسة، بالطبع، أن تَحدث في قاعة الدراسة، كما يمكن أن يحدِّدها المتعلم من خلال التخطيط المسبق للكلام. وقد جادل شيرود سميث (١٩٨١م، ص ١٦٦) بأنه

---

(٦) شكراً لكارولين لاثام Carloine Latham للفت انتباهنا لهذا المثال.

> يمكن تخطيط بعض جوانب الأداء في اللغة الثانية منذ البداية، اعتماداً على المعرفة الصريحة بالكامل. ... دعنا نفترض أيضاً أن هذا النوع من النشاط مكرَّرٌ مرّاتٍ ومرات. فمن المنطقيّ، في مثل هذه المواقف، أن نفترض أيضاً أنه يمكن لعددٍ معينٍ من البُنى المخطَّطة والمؤدّاة ببطءٍ ووعي أن تتطوّر في نهاية الأمر لتصبح جزءاً من السلوك الآليّ.

وهناك أدلةٌ تطبيقيّة تدعم فوائد التخطيط في التأثير على درجة تعقيد الخطاب (كروكس، ١٩٨٩م؛ أليس، ١٩٨٧م أ؛ ويليامز، ١٩٩٩م).

ودور الرقابة مهمٌّ أيضاً، إذ من المهمّ هنا أن نميّز بين الرقابة التي هي جزءٌ من بناءٍ نظريّ طوّره كراشن، والرقابة التي تشير إلى فاعليّة لفت الانتباه إلى كلام الشخص. ففي الاستعمال الأخير للمصطلح، يمكن للمرء أن يتخيّل موقفاً حيث يلاحظ المتعلمون، لدى الرقابة على كلامهم، الاستعمالَ الناجح لصيغةٍ ما، ويكونون بالتالي قادرين على استعمالها في حوارٍ لاحق. وهذا يعني أنه من خلال رقابة المرء الدقيقة على كلامه، يمكن له أن يستخلص الأقوال الناجحة ويستعملها لتكون قاعدةً لممارسةٍ مستقبليّة (انظر كروكس، ١٩٩١م).

وتُعرف الطريقة الأخرى في معالجة المعلومات (في مقابل المعالجة الآلية) بالمعالجة الموجَّهة. فلم تُبنَ العلاقات هنا عن طريق الاستعمال المكرَّر، بل عن طريق التوجيه الضروري الواعي. وسيتوقّع المرء، بناءً على هذا، إجابةً أبطأ. انظر إلى موقف التحيّة نفسه الذي أوردناه سابقاً، ولكنه هذه المرة بلغةٍ غير معروفةٍ لك. فإذا كنت تتعلم اليابانية وقال لك شخصٌ ما:

المتكلم ١: جنكيدَسكا (كيف حالك؟)

فلن يأتيَ الجواب: *أناتاوا* سهلاً جدًّا أو آليًّا، إذ ربما يأخذ منك بعض التنبّه لتبحث عن الإجابة المناسبة لذلك السؤال.

كيف إذن يحدث التعلُّم من خلال هذا الإطار البحثي؟ كما لاحظ ماكلوفلن، وروسمان Rossman، ومكلود McLeod (١٩٨٣م، ص ص ١٣٩–١٤٠):

... يتضمَّن التعلُّم نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة الأمد، وتُنظِّمه المعالجة الموجَّهة.
... فالمعالجة الموجَّهة هي التي تُنظِّم تدفقَ المعلومات من منطقة العمل إلى منطقة الذاكرة طويلة الأمد. ... وبالتالي، يُمكن أن يُقال عن المعالجة الموجَّهة إنها تضع "درجات السُّلَّم" للمعالجة الآلية بينما ينتقل المتعلمُ إلى مستوياتٍ أصعب وأصعب.

فالتمييز بين المعالجة الموجَّهة والآلية هو جزءٌ من الروتين والذاكرة طويلة الأمد، وليس جزءاً من التنبُّه الواعي كما اقترح نموذج كراشن. ولا يعني التمييزُ بينهما كذلك الفصلَ العمليّ بينهما ؛ لأن المعالجة الآلية تفترض مسبقاً وجود المعالجة الموجَّهة.

فاكتساب اللغة الثانية، في وجهة النظر هذه، يحدث عن طريق الاستعمال الأوليّ للمعالجات الموجَّهة. ثم يبدأ المتعلمون، مع الوقت والخبرة في مواقف لغوية خاصّة، في استعمال اللغة آليًّا بشكلٍ أكبر، تاركين بالتالي وقتاً أكبر للتنبُّه للمعلومات الجديدة التي تتطلَّب توجيهاً أكبر.

انظر إلى الجدول رقم(٨،١) من ماكلوفلن، وروسمان، ومكلود (١٩٨٣م)، حيث لدينا هنا مخطَّطٌ لأنواعٍ مختلفة من معالجة المعلومات اعتماداً على متغيِّرين اثنين: الموجَّهة - الآليّة ودرجة التنبُّه.

وبالنظر إلى الجدول رقم(٨،١)، يتّضح لنا أن هناك طرقاً متنوِّعة يمكن للمتعلمين أن "يهاجموا" من خلالها عمليةَ تعلُّم لغةٍ ثانية، اعتماداً بشكلٍ كبير على الجانب الذي يركِّزون انتباههم عليه. فالخلية أ تعكس متعلماً يركِّز انتباهه على مكوّناتٍ رسميّةٍ في التعلُّم بطريقةٍ موجَّهة. وغالباً ما يكون هذا المتعلم من النوع الذي يجلب خبرته التعلُّمية من قاعة الدراسة. أما الخلية ج فتعكس متعلماً في موقفٍ لا تُستعمل اللغة فيه آليًّا، ولكن لا يستدعي استعمالُ اللغة فيه التنبُّهَ الصريح. وتعكس الخليتان ب و د استعمالاً آليًّا وروتينيًّا للغة، على أن المهمة في الخلية ب، مثل الاختبار الرسميّ، ربما تستدعي انتباه المتعلم، بينما تعكس الخلية د الموقف العاديّ في استعمال اللغة من المتكلمين الأصليين ومن المتكلمين الفصحاء غير الأصليين.

الجدول رقم(٨,١). الأداء المحتمل في اللغة الثانية على أنه وظيفةٌ لإجراءات معالجة المعلومات والتنبُّه للمكونات الرسميّة للغة.

التنبُّه للمكونات الرسميّة للغة	معالجة المعلومات	
	موجّهة	آليّة
مركزيّة	(الخلية أ) الأداء المعتمد على تعلُّم القانون الرسميّ	(الخلية ب) الأداء في موقف الاختبار
سطحيّة	(الخلية ج) الأداء المعتمد على التعلُّم الضمني أو التعلُّم القياسي	(الخلية د) الأداء في مواقف اتصاليّة

المصدر من:

"Second language learning: An information-processing perspective" by B. McLaughlin, T. Rossman, & B. McLeod, 1983, *Language Learning*, 33, pp. 135-158 by Research Club in Language Learning. طُبع بإذن

(٨,٤,٣,٢) إعادة البناء Restructuring

والمفهوم الثاني المتعلّق باستعمال اللغة هو إعادة البناء، الذي يحدث عندما تحصل التغييرات الكيفيّة في تمثيل المتعلّم الداخلي للغة الثانية. وباصطلاح اكتساب لغة الطفل، وصف مكلوفلين إعادة البناء بالطريقة الآتية: "يتميَّز إعادة البناء بالانقطاع، والتغيير الكميّ فيما ينتقل الطفل من مرحلةٍ إلى مرحلة في تطوُّره. وتتكون كل مرحلةٍ جديدة من تنظيمٍ داخليٍّ جديد، وليس من إضافةِ عناصر بنيوية جديدة فحسب" (١٩٩٠م، ص ١١٧).

وبالعودة إلى قياسنا على المشكال، لو أن عنصراً ملوّناً جديداً أُدرج داخل النظام، فلن تُحدث إعادة البناء دون حدوث تغييراتٍ أخرى. ولكن لو أُضيف عنصرٌ جديدٌ معكّراً النظام الموجود ومستدعياً بالتالي إعادة التنظيم، فيمكن لعملية إعادة البناء أن تحدث في هذه الحال. ويقدّم الجدول رقم(٨,٢) معلوماتٍ لغوية من أليس (١٩٨٥م أ) لتوضيح هذه العملية.

الجدول رقم(٢،٨). أدلة على إعادة البناء.

الزمن ٤	الزمن ٣	الزمن ٢	الزمن ١
I am no go.	I am no go.	I am no go.	I am no go.
Don't look.	Don't look.	No look.	No look.
I am no run.	I am don't run.	I am don't run.	I am no run.
Don't run.	Don't run.	Don't run.	No run.

المصدر من:

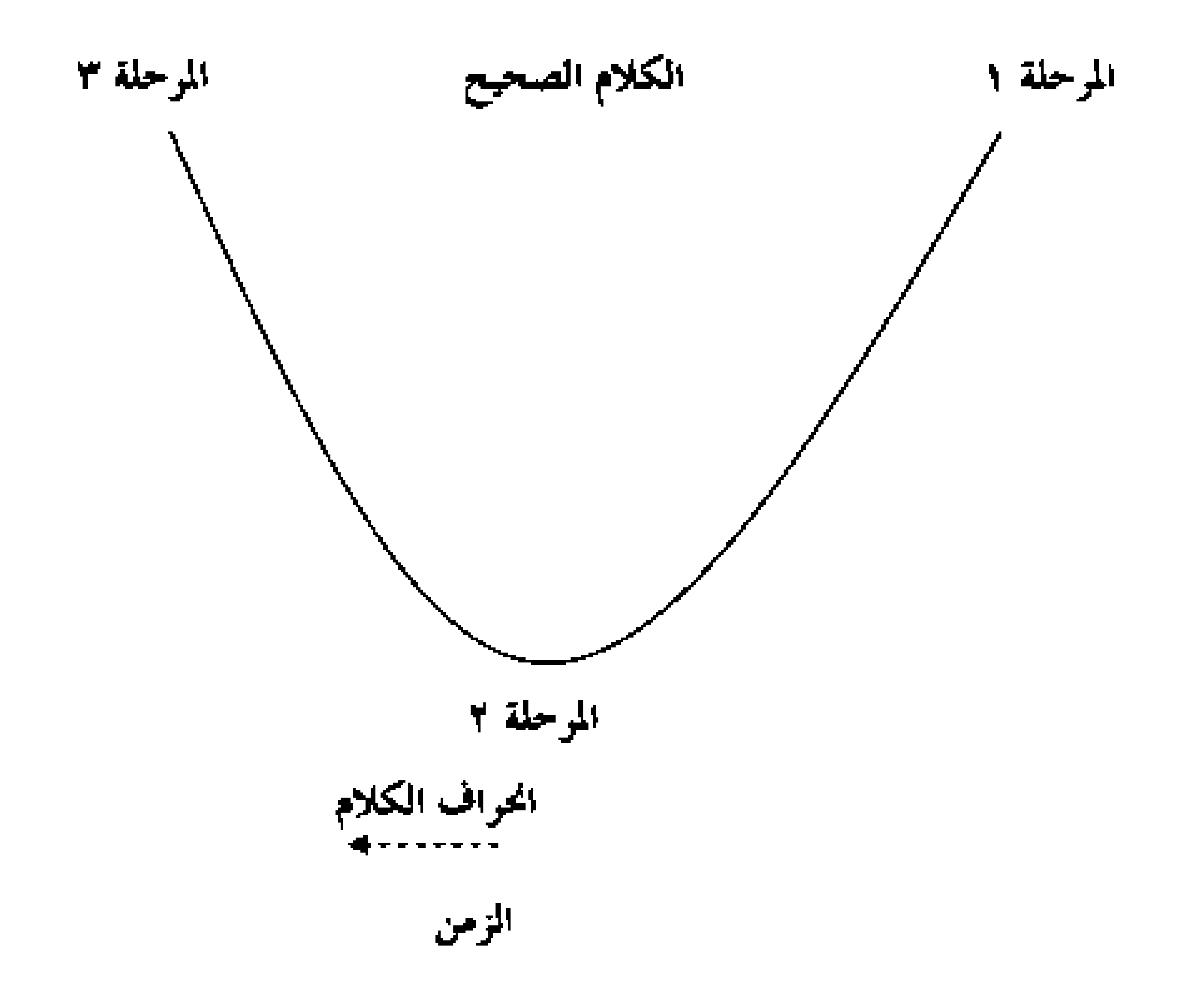
Understanding second language acquisition. **Oxford, England: Oxford University Press by R. Ellis, 1985a.** طبع بإذن

فعند الزمن ١ ، تُستعمل صيغةٌ واحدة فقط ، وهي *no* لا . ولكن عند الزمن ٢ ، تدخل صيغةٌ جديدة في نظام هذه المتعلّمة ، وهي *don't* لا . وتستعمل كلتا الصيغتين *no* و*don't* الآن بتنوّعٍ اختياريٍ واضحٍ في كلتا الجملتين الخبرية والطلبية. وعندما نصل إلى الزمن ٣ ، نجد أن هذه المتعلّمة قد ابتدعت نظاماً تظهر فيه بدايات المقابلة على طريقة واحد- مقابل- واحد بين الشكل والوظيفة. وقد أصبحت *don't* الآن الصيغة الوحيدة المُستعملة في الجمل الخبرية ، بينما بقيت كلتا الصيغتين مع الجمل الطلبية. وبناءً على هذا ، حدثت إعادة البناء في الزمن ٣ ، عندما بدأت المتعلّمة بتصنيف علاقة الشكل/الوظيفة. فالمتعلمة في هذه الحال تعيد تنظيم معرفتها باللغة الثانية ، كما تعيد خلطها أيضاً ، حتى تصل إلى حالٍ تصنّف فيها علاقات الشكل/الوظيفة بطريقةٍ مناسبة (إذا كان لأحدٍ ما أن يصل إلى هذه المرحلة).

وقد قدّمت لايتبون (١٩٨٥م ، ص ١٧٧) الأساس المنطقي لإعادة البناء :

> تحدث (إعادة البناء) لأن اللغة نظامٌ هرميٌّ معقد تتفاعل مكوناته بطرقٍ غير مستقيمة. وكما يُرى في هذه المصطلحات ، فالزيادة في معدّل الخطأ في منطقةٍ واحدة ربما تعكس زيادةً في التعقيد أو الدقّة في منطقةٍ أخرى ، ثم تُتبع بتعميمٍ زائدٍ لبنيةٍ مكتسبة حديثاً ، أو ببساطة بنوعٍ من التعقيد الزائد عن الحدّ مما يستوجب إعادة البناء ، أو التبسيط في الأقلّ ، في جزءٍ آخر من النظام.

وتنعكس نتيجة إعادة البناء غالباً فيما يُعرف بمسار شكل-U، إذ يشير مسار شكل-U إلى ثلاث مراحل من الاستعمال اللغوي. ففي المرحلة المبكّرة، ينتج المتعلم بعض الصيغ اللغوية التي تتوافق مع معايير اللغة الهدف (أيّ: خالية من الأخطاء). أما في المرحلة ٢، فيبدو أن المتعلم يخسر ما كان يعرفه في المرحلة ١، إذ ينحرف المسار اللغوي في هذه المرحلة عن معايير اللغة الهدف. وتبدو المرحلة ٣ شبيهةً بالمرحلة ١ تماماً في أن هناك استعمالاً صحيحاً للغة الهدف مرةً أخرى. وهذا موضّحٌ في الشكل رقم(٨,٣).



الشكل رقم(٨,٣). تخطيط لمسار شكل-U.

وقد قدّمت لايتبون (١٩٨٣م) معلوماتٍ لغوية من متعلمين فرنسيين يتعلمون الإنجليزية في قاعات الدراسة، حيث اختبرت استعمال صيغة *ing*- في الإنجليزية لدى متعلمين في الصفوف السادس والسابع والثامن. والجملة (٨،١٨) هي جملةٌ تقليدية في كلام المتعلمين في الصف السادس عندما يصفون صورةً ما:

He is taking a cake. (٨، ١٨)

هو يأخذ (مضارع مستمر) كعكة.

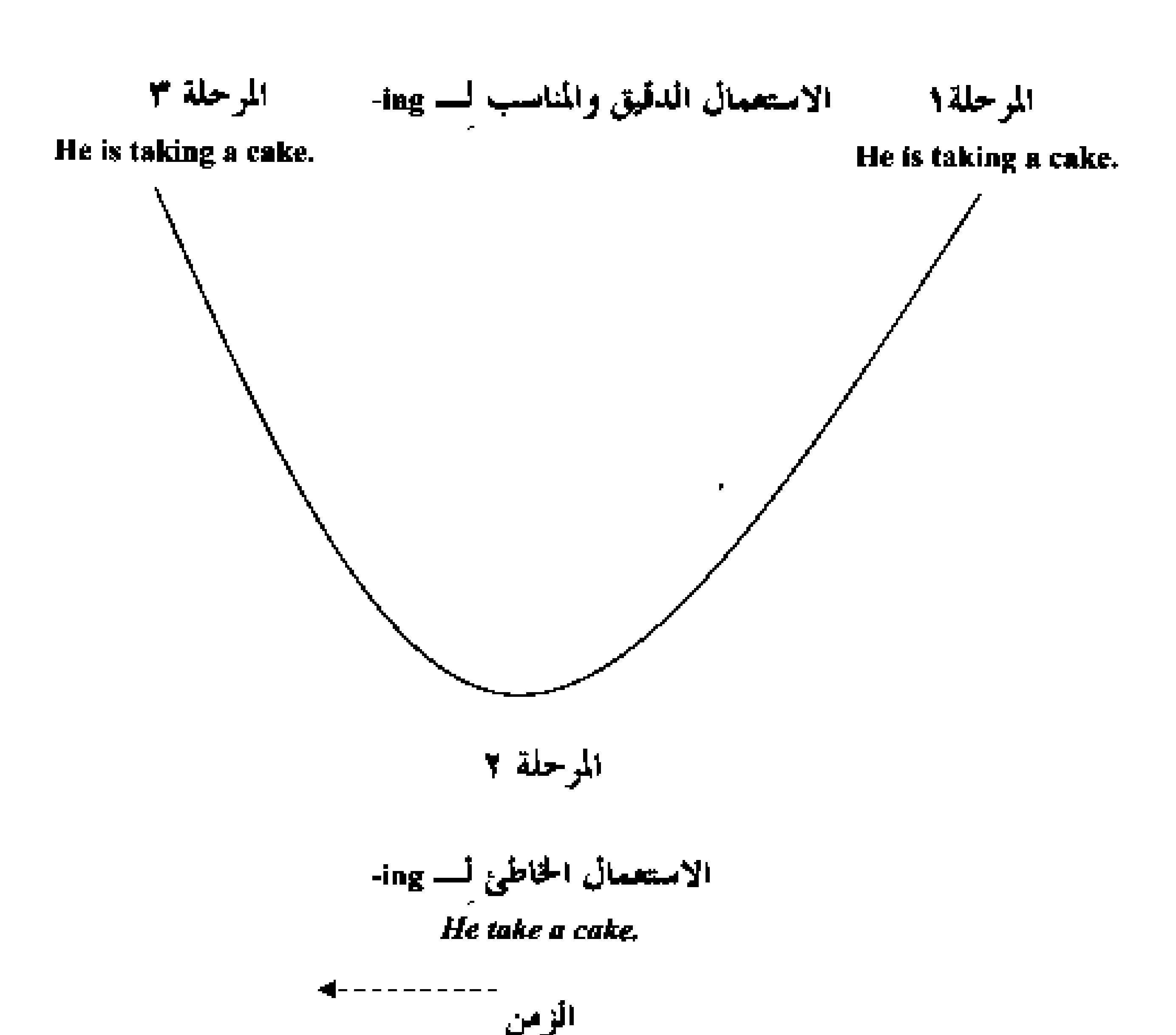
وعند الوصول إلى الصف ٧، تكون الجملة في (٨،١٩) الجوابَ التقليديّ للصورة نفسها:

He take a cake. (٨، ١٩)

هو يأخذ (مضارع بسيط) كعكة.

فكيف نستطيع أن نُعلّل لهذا الانخفاض الواضح في معرفتهم اللغوية؟ افترضت لايتبون أن هؤلاء الطلاب كانوا قد درسوا صيغة الاستمرار فقط منذ البداية. ومع عدم وجود أيِّ شيءٍ آخر في الإنجليزية يقارنونه به، فقد ساووه بالمضارع البسيط في الفرنسية. أيّ أنه في غياب أيّ صيغٍ فعليّة أخرى، لم تكن هناك طريقةٌ لتحديد حدود المضارع المستمرّ. وفي الحقيقة، ومع عدم وجود أيّ صيغةٍ فعليّةٍ أخرى يمكن المقارنة بها في نظامهم، عمّم المتعلمون، تعميماً زائداً، استعمالَ المستمرّ في سياقاتٍ يكون فيها المضارع البسيط هو الأنسب. وعندما قُدِّم لهم المضارع البسيط، لم يكن على المتعلمين أن يتعلّموا هذه الصيغة الجديدة فحسب، بل كان عليهم أن يعدِّلوا معلوماتهم عن المضارع المستمرّ أيضاً، وذلك بإعادة تعريف حدوده. والأدلة على حيرة المتعلمين ثم التعديل اللاحق، وإعادة البناء للمستمرّ؛ تُظهر انخفاضاً في كلٍّ من الاستعمال والدقّة اللغوية. وسيأخذ هؤلاء المتعلمون وقتاً قبل أن يعيدوا أخيراً معرفتهم باللغة الثانية بشكلٍ مناسب، ويصبحوا قادرين على استعمال كلٍّ من المضارع المستمرّ والمضارع

البسيط مستخدمين طرقاً شبيهةً باللغة الهدف. وبإعطاء هذه المعلومات اللغوية، ينتج انحناءٌ على شكل-U (مفترضين معرفةً شبيهةً باللغة الهدف في آخر الأمر)، كما نرى في الشكل رقم(٨,٤).



الشكل رقم(٨,٤). تخطيطٌ لمسار الشكل-U.

ونذكر هنا مثالاً أخيراً على إعادة البناء من عملٍ لآرد وجاس (١٩٨٧م)، اللذين اختبرا التفاعل بين التركيب والمعجم. فقد أعطيا مجموعتين من المتعلمين،

وُصفتا بأن إحداهما تمثل مهارةً لغوية منخفضة والأخرى تمثِّل مهارةً لغوية عالية، اختبارَ حكمٍ على المقبوليّة يحتوي أربعة أنواعٍ من الجمل. وأظهرت النتائج وجود تمييزٍ أقلّ للعناصر المعجمية في المجموعة المنخفضة منها في المجموعة الأعلى. ولم يكن للعناصر المعجمية المختلفة في الإطار التركيبيّ نفسه تأثيراً أكبر في أحكام المتعلمين الأقلّ مهارةً لغوية على الجمل الإنجليزية. وعلى ذلك فجملٌ مثل التي في (٨,٢٠ و٨,٢١) كانت أكثر احتمالاً أن يستجيب لها المتعلمون الأقلّ مستوىً من المتعلمين الأكثر مهارةً لغوية:

The judge told the lawyer his decision. (٨,٢٠)

القاضي أخبر المحامي قراره.

*The judge informed the lawyer his decision. (٨,٢١)

القاضي بلّغ القاضي قراره.

ويمكن للمرء أن يفسِّر هذه النتائج بأن المتعلمين الأقلّ مهارةً لغوية يفسرون الجمل تركيبيًّا، متجاهلين الجوانب الدلالية والمعجمية للجمل. ولكن لدى المستويات الأعلى، تُلاحَظ المميزات المعجمية والدلالية بشكلٍ أكبر. وما يراه هذا البحث أن المتعلمين يبدؤون بقانونٍ معينٍ يغطي جميع الحالات التي يستقبلونها لتكوين نوع تركيبيٍّ معين. وتحدث الخطوة الثانية عندما يُتاح لهم قانونٌ إضافيّ، فيصبح لديهم خياران متاحان: أن يستبدلوا القوانين (كما في المراحل المبكِّرة لصيغ النفي *do* و*don't*، التي نوقشت سابقاً)، أو أن يستبدلوا القانون الأول، وربما الثاني، من هذه القوانين حتى يُؤسِّسوا التوزيع والنموذج الصحيحين. وبناءً على ذلك، عندما تصبح هناك نماذج تركيبيّة إضافيّة، نتيجةً للمهارة اللغوية، متاحةً للمتعلمين، ينتج عن ذلك عدم الاستقرار، وعدم الاستقرار هذا هو الذي يَنشط في قاعدة التغيير اللغوي.

(٨,٥) الترابطيّة Connectionism

تتخذ النماذج الترابطيّة نظرةً أكثر اختلافاً إلى حدٍّ ما حول تعلُّم اللغة من معظم النماذج التي تطرقنا لها حتى الآن (خاصةً النظرات الفطرية). ففي الاتجاه الترابطي، يُنظر إلى التعلُّم على أنه مثالٌ بسيط من التعلّم (عوضاً عن أنه قوانين صريحة/ضمنية، صياغة فرضيات، أو إعادة بناء)، يتطوّر اعتماداً على المُدخل وحده. كما يُنظر إلى المعرفة المُنتجة على أنها شبكةٌ من النماذج والأمثلة المرتبطة داخلياً، عوضاً عن أنها قوانين مجرّدة.

وبالرغم من أن الاتجاهات الترابطيّة قد مرَّ على ظهورها عددٌ من السنوات حتى الآن، إلا أنها لم تحتوِ البحثَ في سياق اللغة الثانية إلا قريباً. و*الترابطيّة* مصطلحٌ عامٌ يتضمَّن عدداً من أساليب بناء الشبكات. وأكثر هذه الاتجاهات شهرةً على الإطلاق هو اتجاه المعالجة الموزَّعة المتوازية parallel distributed processing (PDP). وتوجد في قلب هذا الاتجاه عموماً شبكةٌ عصبيّة neural network تعمل بشكلٍ حيويٍّ بطبيعتها. وتتكون هذه الشبكة من عقدٍ متصلةٍ ببعضها بطرقٍ مختلفة. ولنتذكّر أن في نموذج المنافسة (القسم ٨,١) مفهوماً مهمًّا هو قوة الأدلة، التي تقابلها في الترابطيّة هذه السبُل التي تُقوى وتَضعف من خلال الفاعليّة أو الاستعمال.

ويحدث التعلُّم كلّما كانت الشبكة (أيّ: المتعلّم) قادرةً على أن تصنع ارتباطات، وتأتي الارتباطات من خلال التعرُّض للنماذج المكرَّرة. وكلما صُنعت الارتباطات بكثرة، أصبحت أكثر قوة. ثم تُشكّل ارتباطاتٌ جديدة، وتُصنع حلقاتٌ جديدة بين وحداتٍ أكبر وأكبر، حتى تُشكّل عُقَدٌ كثيرة من الشبكات. ولنتذكّر النقاش حول دراسات ترتيب المورفيمات في الفصلين ٤ و٥، إذ جاء أحد تفسيرات ترتيب اكتساب المورفيمات من لارسن- فريمان (١٩٧٦م)، الذي افترض أن درجة تردد ظهور الموفيم محدِّدٌ رئيسيٌ. ولنربط هذا التفسير بإطار الترابطيّة، نقول إن المتعلمين قادرون على استخلاص النماذج المنتظمة من المُدخل ليبتدعوا ويُقَوُّوا الارتباطات

بينها. فقد وجد أليس وشميدت (١٩٩٧م)، في تجربةٍ موجّهة معتمدة على نموذجٍ ترابطيّ، تأثيراتٍ لدرجة التردّد في اكتساب الصرف في اللغة الثانية.

وقد أجريت الآن كثيرٌ من الدراسات حول اللغة الثانية من خلال منهج الترابطيّة.[٧] وكما لاحظنا سابقاً، لا تعتمد الأنظمة الترابطية على أنظمة القوانين، بل على ارتباطات النماذج، فإذا كان لهذا النموذج أن يعمل، فإنه يحتاج إلى أن يطوِّر قوة الارتباطات. ومن المنطقيّ هنا أن قوة الارتباطات سوف تتغيّر نتيجةً للتفاعل مع البيئة، أو، لنضعها بشكلٍ مختلف، مع المُدخل. ومما ينبغي ملاحظته أنه في اكتساب اللغة الثانية، ربما تكون قوة الارتباطات حاضرةً مسبقاً (صواباً أم خطأ)، بمعنى، أنه ربما تأسَّس نموذجٌ من الترابط مسبقاً. وبكلماتٍ أخرى، فإن اللغة الأولى تكون قد أخذت مكانها مُسبقاً، وبالتالي فقد ثُبِّتت مجموعةٌ من الارتباطات تثبيتاً قويًّا من قبل، مما يجعلها تتداخل عند تأسيس شبكةٍ أخرى للغة الثانية.

وابتكر سوكوليك Sokolik وسميث (١٩٩٢م) تجربةً معتمدةً على الحاسوب في تعلُّم جنس الأسماء في الفرنسية، حيث صُمِّم برنامجٌ يمكِّن من التدرُّب والاختبار على أسماء فرنسية دون سياقٍ خطابيّ (مثلاً: التطابق في استعمال أداة التعريف أو الصفة). واستُعملت الأسماء المنتظمة (بما فيها الكلمات المنتهية بـ *tion*- أو *esse*– المؤنّثة، والكلمات المنتهية بـ *eur*- أو *ment*- المذكّرة)، والأسماء غير المنتظمة (مثل: *peur* خوف). وقد كان البرنامج قادراً على التعرُّف بشكلٍ صحيح على جنس الأسماء، والتعرّف كذلك على جنس كلماتٍ لم يتعرَّف عليها من قبل أبداً. ولكن عندما أُضيفت أحمالٌ غير ذات علاقة إلى النموذج، أصبح التعلُّم بطيئاً. وقد اقترح سوكوليك (١٩٩٠م) أن المتعلمين يصبحون، بسبب العمر، أقلّ قدرةً على تأسيس نماذج ترابطيّة.

---

(٧) راجع برودر Broeder وبلنكيت Plunkett (١٩٩٤م) بعض الشبكات المُقلّدة الناجحة الخاصة بمعلومات المتعلمين في اللغة الثانية.

(٨,٦) خاتمة Conclusion

راجعنا في هذا الفصل اتجاهاتٍ في اللسانيات النفسية متعلقة باكتساب اللغة الثانية (سوف نتطرّق إلى بعض الموضوعات الأخرى التي تأثّرت بقوةٍ بحقل علم النفس في الفصل ١٢). وقد وضّحنا الاهتمامات الرئيسية لمثل هذه الاتجاهات، مركّزين على الطرق التي يُنظّم بها متعلمو اللغة الثانية معرفتهم باللغة الثانية. وكذلك على كيف يستعمل المتعلمون معرفة اللغة الثانية، وعلى كيف يؤثّر التعلّم اللاحق على تنظيم معرفة اللغة الثانية. وقد كان هناك قليلٌ من التركيز على العوامل السياقيّة. وسننتقل الآن للنظر في العوامل السياقيّة والاجتماعية التي تؤثِّر في تعلّم اللغة الثانية وإنتاجها.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Implicit and explicit learning of languages. Nick Ellis (Ed.). Academic Press (1994).
Rethinking innateness: a connectionist perspective on development. Jeffrey Elman, Elizabeth Bates, Mark Johnson, Annette Karmiloff-Smith, Domenico Parisi, & Kim Plunkett. MIT Press (1996).
Principles and practice in second language acquisition. Stephen Krashen. Pergamon (1982).
The input hypothesis: Issues and Implications. Stephen Krashen. Longman (1985).
Theories of second language learning. Barry McLaughlin. Edward Arnold (1987).
Conditions for second language learning. Bernard Spolsky. Oxford University Press (1989).
Special issue of *Applied Psycholinguistics, 8 (4)* (1987).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

١- علّل كراشن للمعرفة الناقصة باللغة الثانية عن طريق المصفاة الوجدانيّة. وقد ناقشنا في الفصلين ٣ و٥ قضيّة النقل. كيف يمكن أن نتعامل مع النقل في نموذج كراشن، أو هل هناك مجالٌ له مع الأخذ بالحسبان قدرة المصفاة الوجدانية على "تفسير" المعرفة الناقصة؟ وإذ تبنيتَ وجهة النظر الأخيرة، كيف يمكن أن تعلّل للحالات الكثيرة الموثّقة حول تأثير اللغة الأصلية، خصوصاً ذلك التنوّع الدقيق الذي نوقش في الفصول الأولى؟

٢- يَفترض كراشن أن المصفاة الوجدانية غير حاضرة أو غير نشطة لدى الأطفال الصغار. هل توافق هذا الزعم؟ هل يمكن استعماله لتفسير الفروق بين الأطفال والراشدين؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

٣- تأمل في الفروق بين المنتجات اللغوية (أيّ: شكل اللغة البينية) والعمليات اللغوية النفسية (الآليات الداخلية المستعملة للوصول إلى تلك الأشكال)، إذ يدّعي نموذج المنافسة بأن المتعلمين يستعملون مفاتيح خاصة للوصول إلى تفسيرٍ مناسب. كيف يستطيع المتعلمون أن يصلوا إلى مرحلةٍ يعرفون فيها أن استراتيجية تفسير اللغة الأصلية ربما تكون استراتيجية مناسبة للغة الثانية؟ هل تعتقد بأنه سيكون أسهل أن تنتقل من لغةٍ مثل الإيطالية، التي تسمح بمدىً عريض من أنواع الجمل، إلى لغةٍ مثل الإنجليزية، التي تسمح بمجموعةٍ صغيرة من أنواع الجمل؟ أو هل يمكن أن يكون العكس صحيحاً؟ كيف يمكن أن يرتبط هذا بمبدأ المجموعة الجزئيّة الذي نوقش في الفصل ٧؟

٤- ناقش فريز (١٩٤٥م) الجملتين *The man killed the bear* *قتل الرجل الدبَّ* و*The bear killed the man* *قتل الدبُّ الرجلَ*. وقد قال في ذلك النقاش إن هناك معنىً ضرورياً، ليس فقط في شكل كلمات (*man / men* *رجل/رجال* و*bear / bears* *دبّ/دببة*)، ولكن في تنظيمها أيضاً. فالكلمات *kill* *يقتل*، *bear* *دبّ*، *man* *رجل*، بناءً على ذلك، لا تعطي وحدها المعلومات الضرورية لفهم معنى الجملة *قتل الرجل الدبّ*؛ "يجب أن تكون هناك طريقةٌ ما أو آلةٌ للإشارة إلى فاعل الفعل وتمييزه عن الشيء الذي يقع الفعل عليه" (فريز، ١٩٤٥م، ص ٢٨). كيف تختلف هذه النظرة عن تلك التي يعبّر عنها نموذج المنافسة؟ اربط مناقشة فريز بما تتوقّعه من *إنتاج* المتعلمين الإيطاليين للإنجليزية والمتعلمين الإنجليز للإيطالية فيما يتعلق بترتيب الكلمات في اللغة الثانية. متى تتوقع أن يحدث خللٌ في الاتصال؟ وما أنواع الخلل التي تتوقعها؟ هل تتوقع أن يكون الإنتاج مُشكِلاً بقدر الاستقبال؟ وهل تتوقع أن يستعمل المتعلمون الإيطاليون أو الإسبان ترتيب كلماتٍ حرٍّ في الإنجليزية؟ لماذا نعم ولماذا لا؟ وهل هناك جوانب من اللغة تساعد في إزالة اللبس عن جملٍ تحتوي على ترتيب كلماتٍ حرٍّ في الإيطالية أو الإسبانية؟

٥- هناك خمس فرضيات في نموذج الرقابة. راجعها ثم أجب عن الأسئلة الآتية.

الفرضية ١ : هل توافق أنه بسبب وجود فرقٍ بين التعلم في الفصل الدراسي والاكتساب خارجه ، ربما يتعلم المتعلمون بطريقتين متمايزتين جدًّا؟ قال طالبٌ مرةً: "إذا كان هذا صحيحاً وقد تعلمتَ الفرنسية في فصل دراسيّ ثم ذهبت إلى فرنسا ، فذلك لن يساعدك". هل هذا استنتاجٌ منطقيّ؟ أيّ هل هو استنتاجٌ يمكن أن يُستخلص من التمييز بين الاكتساب والتعلّم؟ لماذا نعم ولماذا لا ؟

الفرضية ٢ : هل توافق أنه إذا مال متعلمٌ إلى مراقبة صيغه الخاصة ، فإن هذا العمل يحجز الطريق نحو اكتساب اللغة؟ أدخل في إجابتك مفهوم السرعة ؛ أيّ فكرة أن الرقابة لا يمكن أن تُستعمل في جميع الأوقات بسبب سرعة الكلام.

الفرضية ٣ : هل توافق أن المرء يتعلّم كل الصيغ في لغة ثانية في ترتيبٍ معين دون اعتبار المُدخل؟ ناقش هذا بما يتعلّق بالشروط الثلاثة حول *الوقت ، التركيز على الشكل ، ومعرفة القوانين.*

الفرضية ٤ : هل توافق أن نظرية المُدخل منطقيةٌ لكلّ صيغ اكتساب اللغة الثانية (أيّ العربية لغةً ثانية مقابل العربية لغة أجنبية ، الطبيعيّ مقابل التعليميّ ، الطفل مقابل الراشد)؟ ثم كيف ينتقل المرء من نقطةٍ إلى أخرى في اكتساب اللغة الثانية؟ افترض أن المتعلم يصل إلى طريقٍ مسدود ومتحجّر ؛ كيف تصمد ، عند ذلك ، معادلة $i + 1$ ، مفترضين وجود مُدخلٍ كافٍ؟

الفرضية ٥ : هل توافق أن هناك "مصفاة وجدانية" تمنع المُدخل من التغلغل إلى الداخل؟ ما نوع الأدلة التي يمكن أن تذكرها لتبرير وجودها؟

٦- تعتمد فرضية المُدخل بشكلٍ كبير على فكرتيْ $i + 1$ والمُدخل القابل للفهم. كيف يمكن للمرء أن يحدّد إذا كان هناك مُدخلٌ قابلٌ للفهم بشكلٍ كافٍ؟ وإذا بدت على متعلم عوارض التحجّر ، هل يعني ذلك أن هناك مُدخلاً غير كافٍ؟ وإذا تحجّر متعلمٌ وأمكن للمرء أن يبيّن أن المُدخل غنيٌّ بتركيبٍ معيّن ، ما التفسير الآخر الذي يمكن أن يعطى لعدم التقدُّم في الاكتساب؟

٧- بالنظر إلى التركيز على المُدخل في نموذج كراشن، كيف يمكن أن تصنّف إمكانية النجاح في موقفٍ دراسيّ في الخارج؟ افترض أنك اكتشفت أنه في موقف الدراسة في الخارج (دعنا نقل في فرنسا)، لم يكن زملاؤك الطلاب أعضاءً في المجتمع المضيف، بل كانوا يتكلمون لغتك الأصلية، فلم يكن المُدخل الذي استقبلته، نتيجةً لذلك، فرنسيًّا فصيحاً، بل ما سمّاه وونج- فيلمور (١٩٧٦م) "معلومات لغوية تافهة". هل تعتقد أن ممارسة هذا النوع من معلومات المُدخل اللغوية ستساعدك؛ لأن "الممارسة تصنع الكمال"؟ أو، هل تعتقد أن هذا النوع من معلومات المُدخل اللغوية سيُدعّم صيغ لغتك البينية؟ لو كان الموقف، بدلاً من ذلك، فصلاً دراسيًّا للغة أجنبية، هل سيكون جوابك نفسه؟

٨- تأمل المعلومات اللغوية الآتية، من متعلمة مبتدئة للإنجليزية لغتها الأولى العربية (هانانيا Hanania، ١٩٧٤م). وقد أُخذت المعلومات اللغوية في أربع نقاط زمنية مختلفة:

الزمن ١

No (طلبيّة)

No English (I can't speak English = لا أستطيع أن أتكلم الإنجليزية)

الزمن ٢

No (إجابة عن سؤال)

I can't speak English = لا أستطيع أن أتكلم الإنجليزية.

My husband not here = زوجي ليس هنا.

Not raining = لا تمطر.

الزمن ٣

No (إجابة عن سؤال)

I can't speak English = لا أستطيع أن أتكلم الإنجليزية.

My husband not here = زوجي ليس هنا.

My husband not home = زوجي ليس في البيت.

Don't touch = لا تلمس.

Don't touch it = لا تلمسه.

الزمن ٤

My husband not here = زوجي ليس هنا.

Hani not sleeping = هاني ليس نائماً.

I can't speak English = لا أستطيع أن أتكلم الإنجليزية.

No, I can't understand = لا ، لا أستطيع أن أفهم.

I don't know = لا أعرف.

Don't eat = لا تأكل.

No, this is.. = لا ، هذا... (إجابة عن سؤال)

ما التقدّم الذي أحرزته هذه المتعلمة، من الفترة الزمنية الأولى إلى الرابعة بما يتعلّق بتطوّر النفي في الإنجليزية لديها؟ أعطِ خصائص معلوماتها في كلّ فترةٍ زمنية.

هناك بعض الأدلة على أن *can't* و*don't* يُستعملان على أنهما وحدتان غير محلّلتين. ما الأدلة التي يمكن أن تذكرها لتدعم هذا الاستنتاج؟

ركّز على الزمن ٤. هل يبدو أن كلاً من *can't* و *don't* ما يزالان وحدتين غير محلّلتين؟ لماذا نعم ولماذا لا؟ هل حدث أيّ إعادةٍ للتركيب؟

٩- الجمل الآتية أنتجتها طفلة تتكلّم الإسبانيّة عمرها ١١ سنةً، عاشت في الولايات المتحدة منذ أن كان عمرها ٧ سنوات (المعلومات اللغوية مأخوذة من ب. والد B. Wald، وقد طُبِعت أصلاً على أنها المشكلة (١,٥) في سلينكر وجاس، ١٩٨٤م). وقد قُدِّمت المعاني المقصودة لأقوال الطفلة (استُنتجت من السياق) بين قوسين:

When I do something they don't hit me. (When I do something wrong they don't hit me = عندما أفعل شيئاً خاطئاً لا يضربونني.).

The mother doesn't want to take him away. (His mother didn't want to take him away = أمّه لم تُرِدْ أن تأخذه بعيداً.).

He doesn't hear 'cause he was already dead. (He didn't hear because he had already died = لم يسمع لأنه قد مات بالفعل.).

He doesn't buy us nothing (He never buys us anything = لم يشترِ لنا أيّ شيء أبداً.).

She don't help her nothing, muy floja. (She never helps her; she's real lazy = لم تساعدها أبداً، إنها حقاً كسولة.).

They still doesn't know 'cause they work in another country. (They hadn't found out yet because they were working in another country = لم يكتشفوا حتى الآن لأنهم كانوا يعملون في بلدٍ آخر.).

ما الفرق المنتظم الذي تقع فيه هذه المتعلمة بين استعمالها لكلمة *don't* و*doesn't*؟ وماذا يَفترض هذا حول قسر تفسير اللغة الهدف على جمل اللغة الثانية؟